

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE LANGUES
ETRANGERES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES

**INTERKULTURELLES ERZÄHLEN UND
KOMPETENZERWERB BEI RAFIK SCHAMI. EINE
UNTERSUCHUNG AM BEISPIEL VON DIE SEHNSUCHT
DER SCHWALBE UND EINE DEUTSCHE
LEIDENSCHAFT NAMENS NUDELSALAT**

Présentée en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement
Secondaire deuxième grade
Mémoire de D.I.P.E.S II

Par :

POUOKAM DJOKO Frank Noël
Licencié ès Lettres (Etudes germaniques)

Sous la direction
Bertin NYEMB
Chargé de cours



Année Académique
2015-2016



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

WIDMUNG

Meinen Eltern Paul DJOKO und Sylvie Blanche KAMFIN

VORWORT

Ein Faible habe ich immer für interkulturelle Fragen gehabt, vor allem seitdem ich den Entschluss gefasst habe, Germanistik bzw. Literaturwissenschaft zu studieren. Doch mein Interesse an diesem Thema erwachte, als ich im ersten Semester des akademischen Jahres 2014/2015 an einer von Herrn Doktor Bertin Nyemb geleiteten Lehrveranstaltung zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur teilgenommen habe. Im Rahmen dieses Kurses setzten wir uns unter anderem mit Rafik Schamis autobiographisch gefärbter Erzählung *Der Leichenschmaus* auseinander. Die vorgenommene Textanalyse unter Einbeziehung der Biographie des Autors Schami und dessen Erzählkunst haben mein Interesse für tiefgehende Recherchen erweckt. Darüber hinaus hat mich Dr. Nyemb dazu bewogen, das Augenmerk auf einen mir noch unbekanntem Begriff in der aktuellen Diskussion über die interkulturelle Literaturwissenschaft, und zwar *interkulturelles Erzählen* zu richten. Das weckte also meine Neugier für dieses Thema, zumal ich mich einem kompetenzbezogenen Arbeitsfeld im Lichte der *Migrationsliteratur* zuwenden wollte.

Bei der Durchführung dieser Abschlussarbeit bin ich auf zwei wesentliche Schwierigkeiten gestoßen. Erstens fiel es mir schwer, mich mit einem Thema bis zum Ende auseinanderzusetzen. Zuerst lautete mein Thema *Identitätsentwürfe bei Rafik Schami*, aber mein Textkorpus lieferte keine grundlegenden Elemente, die zu bearbeiten. So habe ich mich für das jetzige Thema entschieden. Zweitens war ich schwerkrank. Dies stellte ein großes Hindernis beim Abfassen der vorliegenden Arbeit dar.

Zu Dank verpflichtet bin ich meinem Betreuer Herrn Doktor Nyemb, der mir bei der Wahl des Themas geholfen hat. Er hat auch Dokumente für eine lange Dauer zu meiner Verfügung gestellt. Zudem hat er die Arbeit mit Ratschlägen und reichhaltigen Modifikationen betreut und nicht zuletzt das Zustandekommen dieser Arbeit ermöglicht. Ein besonderer Dank gilt auch allen Dozenten der Fremdsprachenabteilung der ENS Yaoundé im Fach Deutsch.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Geschwistern Blériot, Emérick, Miriam und Thalès; meiner Freundin Kouakam Lisette und meinen Freunden Fessek Florent, Tchamou Dieudonné, Démanou René, Moukouri Jeannot und Mpouma Patrick für ihre Beratung.

RÉSUMÉ

Le présent travail de recherche qui s'articule autour du thème narration interculturelle et acquisition de compétences est une contribution interdisciplinaire aux différentes réflexions littéraires et didactiques sur la littérature interculturelle. L'objectif majeur dudit travail est de montrer l'importance de la littérature interculturelle dans la promotion des compétences. Pour atteindre notre objectif, nous avons focalisé notre attention sur deux oeuvres de Rafik Schami, en l'occurrence son roman *Die Sehnsucht der Schwalbe* et son récit *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat*.

L'analyse de ces deux textes littéraires repose tout d'abord sur la théorie de l'esthétique de production de Jürgen Schutte qui nous amène à mettre l'œuvre en rapport avec son contexte de production et en relation avec l'auteur. Il s'agit donc de dégager l'intention de l'auteur tout en concevant l'œuvre littéraire comme étant le message de l'auteur et témoin de son contexte de production. En outre, nous nous appuyons sur la poétique de l'hybridité de Norbert Mecklenburg qui nous aide à faire ressortir la spécificité de la littérature interculturelle et enfin le modèle d'Aglaia Blioumi sur le potentiel interculturel des textes littéraires nous aide à faire ressortir des catégories permettant l'acquisition des compétences interculturelles. A la fin de notre analyse, nous arrivons à la conclusion selon laquelle Rafik Schami amène le lecteur à l'apprentissage de la culture de l'autre, au changement de perspective et à la compétence interculturelle dans la mesure où il confronte dans son œuvre les personnages venant d'horizons divers qui cohabitent dans le même milieu socioculturel malgré leurs particularités et différences.

Ainsi, cette étude permet d'accorder une place de choix à la littérature interculturelle qui occupe jusque-là une position périphérique dans le champ littéraire allemand et par conséquent peut être, eu égard à ses potentialités dans la promotion des compétences en général et des compétences interculturelles en particulier, un tremplin pour le dialogue entre des personnes appartenant à des cultures différentes.

Concepts clés : littérature interculturelle, interculturalité, apprentissage interculturel, compétence et compétence interculturelle.

ABSTRACT

This research work that revolves around the theme intercultural narration and skills acquisition is an interdisciplinary contribution to the various literary and didactic reflections on intercultural literature. The main aim of that work is to show the importance of intercultural literature in promoting skills. To achieve our goal, we focused on two texts of Rafik Schami, namely his novel *Die Sehnsucht der Schwalbe* and history *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat*.

The analysis of these two literary texts is primarily based on the aesthetic theory of production Jürgen Schutte which will bring us to the work related to its production context and in relation to the author. It is therefore to determine the intent of the author in designing the literary work as the message of the author and witness its production context. In addition, we will rely on the poetics of hybridity Norbert Mecklenburg will help us to highlight the specificity of intercultural literature and finally the model of Aglaia Blioumi on intercultural potential of literary texts will help us out of the categories you allowing the acquisition of intercultural skills. At the end of our analysis, we came to the conclusion that Rafik Schami, through the confrontation of people belonging to various cultures leads the reader to learn the culture of the other, the change of perspective and intercultural competence.

Thus, this study will give pride of place to intercultural literature occupies hitherto a peripheral position in the German literary field and therefore be, given its potential in promoting general skills and intercultural skills in particular, a platform for dialogue between people of different cultural backgrounds.

Key concepts: intercultural literature, interculturality, intercultural learning, competence and intercultural competence.

INHALTSVERZEICHNIS

WIDMUNG	i
VORWORT	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	iv
0 EINLEITUNG	1
0.1 Thema und Relevanz.....	1
0.2 Problemstellung.....	1
0.3 Stand der Forschung.....	2
0.4 Methodisches vorgehen.....	5
0.5 Aufbau.....	5
KAPITEL 1: BEGRIFFSKLÄRUNGEN UND THEORETISCHE GRUNDLAGEN	7
1.1. Das Forschungsparadigma Interkulturalität	7
1.1.1 Zum Begriff „interkulturelles Lernen“	8
1.1.2. Zum Kompetenzbegriff	10
1.1.3. Zum Begriff „interkulturelle Kompetenz“	11
1.2. Interkulturelle Literatur und Grundzüge eines Modebegriffs	12
1.2.1. Zur Stellung der interkulturellen Literatur in Deutschland	14
1.2.2. Zur Begründung der Bezeichnung ‚interkulturelles Erzählens‘ in dieser Arbeit	18
1.3. Methodologische Gesichtspunkte	20
1.3.1. Zur Produktionsästhetik	20
1.3.2. Zur Poetik der Hybridität.....	21
1.3.3. Zum interkulturellen Potential literarischer Texte.....	22
KAPITEL 2: RAFIK SCHAMI UND DIE AUSGEWÄHLTEN WERKE	24
2.1. Schamis biographischer Überblick: ein Erzähler der Weltliteratur?	24
2.2. Entstehungskontext und Inhaltswiedergabe der ausgewählten Werke	26
2.2.1. Migration im Zuge der Globalisierung.....	26
2.2.2. <i>Die Sehnsucht der Schwalbe</i> : Inhaltswiedergabe	27
2.2.3 <i>Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat</i> : Inhaltswiedergabe.....	28
2.3. Interkulturelles Erzählen und Kompetenzförderung in der Textanalyse	28
2.3.1. <i>Die Sehnsucht der Schwalbe</i>	29
2.3.1.1. Schreibweise und interkulturelles Lernen: Schamis Poetik als Ausdruck der kulturellen Hybridität	29

2.3.1.2. Zur Struktur und Hauptthematik eines ‚märchenhaften‘ Romans.....	31
2.3.1.3. interkulturelle Begegnung, interkulturelles Lernen und Kompetenzerwerb	37
2.3.1.4. Intertextualität und interkulturelle Kompetenz.....	41
2.3.2 Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat.....	42
2.3.2.1. Interkulturelles Lernen und Kompetenzförderung: Zur Wertevermittlung	42
2.3.2.2. Interkulturelles Erziehen und interkulturelle Kompetenz.....	44
KAPITEL 3: KOMPETENZERWERB IM DAF-UNTERRICHT DURCH SCHAMIS TEXTE	46
3.1. Märchen und Kompetenzförderung im DaF-Unterricht.....	47
3.2 Professionelles Handeln und Kompetenzförderung im Lehrerberuf	48
3.3 Landeskundliches Potential und interkulturelles Lernen.....	50
3.4 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikationskompetenz.....	52
SCHLUSSBETRACHTUNG	54
LITERATURVERZEICHNIS	56

0 EINLEITUNG

0.1 Thema und Relevanz

„Interkulturelles Erzählen und Kompetenzerwerb bei Rafik Schami. Eine Untersuchung am Beispiel von *Die Sehnsucht der Schwalbe* und *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat*“ ist das Thema der vorliegenden Arbeit. Im Zeitalter der Globalisierung, die durch Migration, Austausch und Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen geprägt ist, wird die Welt zu einem planetarischen Dorf, in dem die interkulturelle Kompetenz erforderlich ist. Denn sie ist die Voraussetzung par excellence für einen erfolgreichen Austausch zwischen Fremdem und Eigenem und verhilft dazu, interkulturelle Missverständnisse vorzubeugen und eine friedliche Koexistenz zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturkreise zu schaffen. Aufgrund seines interkulturellen Potentials erscheint interkulturelles Erzählen also als hohe Qualität zum interkulturellen Lernen und weiterhin zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz. So kommt es in dieser Arbeit darauf an, die Texte von Rafik Schami näher zu untersuchen, denn sie eröffnen Möglichkeiten, Strategien bei dem Umgang mit der Fremdheit sowohl ästhetisch-narrativ, als auch thematisch. Nicht zuletzt transportieren diese Texte landeskundliches und historisches Wissen, das von großem Belang für die Schärfung des Kritikvermögens der Lernenden ist. Über Wissen über das Land der Zielsprache- in diesem Kontext Deutsch- , linguistische Kompetenzen und kommunikative Fähigkeiten hinaus, ermöglichen die zu analysierenden Texte von Schami im Kontext des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache die Entwicklung von bestimmten Haltungen, wie Respekt Anderen gegenüber, Toleranz und Völkerverständigung, Offenheit im Denken und Handeln und bestimmten Fähigkeiten, vor allem der Fähigkeit zur Empathie, zur Überschreitung der eigenen Sichtweisen und der Bereitschaft zum Perspektivenwechsel.

0.2 Problemstellung

Angesichts der Tatsache, dass in der heutigen modernen Gesellschaft das Wissen und das fachliche Können auf einem Gebiet von besonderem Gewicht sind und nicht zuletzt, dass die interkulturelle Literatur beträchtliche Mittel und Wege zur Kompetenzvermittlung, etwa durch ihre ästhetische Besonderheit eröffnet, wäre es sinnvoll im Rahmen dieser

Forschungsarbeit, das Hauptaugenmerk auf folgende Leitfragen zu richten, die behilflich sind, um das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zu erfassen, und zwar: was ist interkulturelles Erzählen? wie lässt es sich charakterisieren? Wie lassen sich Kompetenzen durch interkulturelles Erzählen vermitteln? Inwieweit können Lernende und Lehrende im DaF-Unterricht Kompetenzen durch interkulturelles Erzählen erwerben?

Bei der Auseinandersetzung mit diesem Thema möchte ich im Rahmen dieser Abschlussarbeit zeigen, wie durch interkulturelles Erzählen Kompetenzen gefördert bzw. erworben werden können. Es geht tatsächlich darum, die Spezifität der „Literatur der Interkulturalität“ (Esselborn 1997) zur Förderung der interkulturellen Kompetenz in einer globalisierten Welt, wo im Hinblick auf das Nebeneinander von Kulturen bzw. interkulturelle Begegnungen ein angemessenes Handeln gefordert wird, ans Licht zu bringen. Darum werfe ich meinen Blick auf zwei Prosatexte der *interkulturellen Literatur*, nämlich einen Roman unter dem Titel *Die Sehnsucht der Schwalbe* und die Erzählung betitelt *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat* von Rafik Schami, einem deutschen Schriftsteller syrischer Herkunft. Somit kommt es darauf an, von diesen Texten ausgehend, die Relevanz sowohl der formalen als auch inhaltlichen Aspekte herauszuarbeiten, die dazu verhelfen können, die interkulturelle Kompetenz zu fördern.

0.3 Stand der Forschung

Karl-Dieter Bunting bringt drei Dimensionen hervor, die bei einem wissenschaftlichen Arbeiten zu berücksichtigen sind und schreibt somit folgendes:

Man schreibt zunächst über einen bestimmten, in diesem Fall wissenschaftlichen Gegensatz (Gegenstandsdimension), sodann schreibt man aber auch über das, was andere Wissenschaftler bereits über diesen Gegenstand herausgefunden bzw. geschrieben haben (Diskursdimension) und schließlich versucht man als Wissenschaftler, selbst zum bestimmen Erkenntnisinteresse etwas beizubringen oder sich jedoch auf diesen Fall kritisch mit ihm auseinanderzusetzen (Argumentationsdimension) (Bunting 2000: 34).

Im wissenschaftlichen Schreiben geht es demnach darum, diese genannten Dimensionen miteinander zu verknüpfen. Daher möchte ich kurzum einen chronologischen Einblick in die wichtigsten Publikationen in Bezug auf meinen Forschungsgegenstand verschaffen.

Ich habe nach einer gründlichen Recherche sowohl in der Deutschabteilung der Universität Yaoundé 1, als auch in der Bibliothek der „Ecole Normale Supérieure“ festgestellt, dass keine Abschlussarbeit den Akzent auf mein Forschungsobjekt, noch weniger dessen

Textkorpus legte. Über den Roman *Die Sehnsucht der Schwalbe* und den Erzählband *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat* sind meines Wissens neben etlichen Rezensionen und Interpretationen nur zwei wissenschaftliche Beiträge im Internet zu finden. Dazu zählt man den Artikel von Haimaa El Wardy aus der Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften betitelt „*Migration in die Heimat.*“ *Das Werk Rafik Schamis im Kontext der deutschsprachigen Literatur arabischer Schriftsteller in Deutschland* (El Wardy 2004: 56). Hierbei legt El Wardy den Fokus auf die deutsch-arabische Literatur. Sie unterstreicht somit die Rezeptionslage der deutschsprachigen Literatur arabischer Autoren in Deutschland. Als Beispiel führt sie unter anderem Rafik Schami an, der zu den meistgelesenen Autoren in Deutschland gehöre. Sie lässt zudem die Biographie von Schami Revue passieren und listet dessen erfolgreiche Bücher und Hauptthemenkreis auf. Was *Die Sehnsucht der Schwalbe* anbelangt, wird nur das Zusammenleben von Juden und Muslimen in Arabien betont, das von klischeehaften Vorstellungen und Stereotypen gefärbt ist. Dann werden Schamis Texte in vier Hauptthemenbereiche gegliedert, und zwar:

Erstens geht es um das Heimatbild und in Schamis literarischen Werken und seine eigene Definition und Beschreibung des Begriffs ‚Heimat‘, die sich in seinen Geschichten verändert ist (...) Zweitens handelt es sich um die Lage der Migranten in Deutschland und um das Verhältnis zwischen dieser Minderheit und der deutschen Mehrheit. Der dritte Themenkreis, der eine zentrale Rolle in seinen Werken spielt, ist das Erzählen selbst. Der vierte und letzte Themenbereich bei Schami ist die Utopie einer multikulturellen Gesellschaft und eines dialogischen Austausches zwischen den Kulturen (ebd.).

Nader Alsarras hat in seiner Dissertation *Die Orientbilder im Werk Rafik Schamis* (Alsarras 2010:17) in Anlehnung an Peter Arnds Beitrag, der zwei Werke von Rafik Schami, nämlich *Die Sehnsucht der Schwalbe* und *Sieben Doppelgänge* untersucht, zum Ausdruck gebracht, dass dieser dabei der Frage nachgeht, „inwiefern Saids Orientalismus-These mit dem Werk Rafik Schamis korrespondiert, und ob Schamis Orientbilder eine Alternative zu Saids rigider Ablehnung jeglicher Repräsentation des Orients durch den Westen darstellen“ (ebd., 19)“ Das Hauptaugenmerk dieses Beitrags liegt nur auf den Bildern des Morgenlandes aus Sicht des Abendlandes im Anschluss an Edward Said.

Die wichtigste bisherige Literatur zum Thema *interkulturelles Erzählen und Kompetenzerwerb* ist nach wie vor den wissenschaftlichen Publikationen von Bertin Nyemb zu verdanken. Dazu werden die Beiträge „*Ich möchte lieber auf Deutsch sterben*“ *Interkulturelles Erzählen und Erziehen in Rafik Schamis Der Leichenschmaus* (Nyemb 2016) sowie „*Nein, so kann das nicht weitergehen, so nicht.*“ *Kompetenzerwerb und professionelles Handeln fördern- Impulse für die Deutschlehrerausbildung in Kamerun* (Nyemb o.J.) gezählt.

In dem ersten Aufsatz versucht Nyemb zu zeigen, inwiefern Schamis Poetik geeignet für die Förderung der interkulturellen Erziehung ist. Er erschließt dabei den von Rafik Schami verfassten Prosatext *Der Leichenschmaus* aus dem Erzählband *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat* (Schami 2012) anhand des textzentrierten Ansatzes, um die interkulturelle Ästhetik des Textes herauszusortieren. Abschließend kommt er zum Ergebnis, dass aufgrund der Ästhetik und des interkulturellen Potentials seines Werkes Rafik Schami als interkultureller Erzähler gilt und deshalb dessen Text ein hohes Gut für die Förderung der Kompetenzen bei angehenden Lehrern im Rahmen der Lehrerausbildung in der Ecole Normale Supérieure darstellt.

In dem zweiten Beitrag setzt sich Nyemb damit auseinander, wie Literatur im Kontext der Deutschlehrerausbildung in der Hochschule eine Grundlage für die Förderung von Kompetenzen darstellt. Er stützt sich hierfür auf literarische Texte von Rafik Schami und Max von der Grün. Was mich an dieser Stelle besonders interessiert, ist *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat*. Er arbeitet dabei die interkulturellen Unterschiede der arabischen und deutschen Kultur heraus, die pädagogisch relevant seien.

Wirft man einen Blick auf die aktuellen Forschungsdiskussionen über interkulturelle Literatur, so stellt man fest, dass es über die Möglichkeiten und Perspektiven der Modellierung einer „interkulturellen Narratologie“ als eigenständige Theorie und Methode für die Analyse der interkulturellen Erzähltexte erörtert wird (Richter 2014: 31). Auf den Begriff ‚interkulturelles Erzählen‘ wird also im Budapest-Hamburger Forschungsprojekt eingegangen (ebd.). Dabei geht es darum, die Merkmale einer ‚interkulturellen Narration‘ herauszuarbeiten:

Wir sprechen im Hinblick auf eine Textpassage genau dann gerechtfertigt von ‚interkultureller Narration‘, wenn sie drei Bedingungen erfüllt: (1) die Textpassage ist narrativ, (2) in ihr wird auf (mindestens) zwei Kulturen Bezug genommen, und (3) dies geschieht in einer Form, die eine Verwendung des Prädikats ‚interkulturell‘ angemessen erscheinen lässt (ebd.).

In den gegenwärtigen Forschungsdebatten wird der Kompetenzbegriff inflationär gebraucht. Somit hat sich die Kompetenzorientierung in fast allen Disziplinen etabliert. Der Literaturwissenschaftlerin Leskovec zufolge umfasst der Kompetenzbegriff ganz allgemein „Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Motivation, aber auch volitionale und soziale Aspekte ebenso wie Erfahrung und konkretes Handeln“ (Leskovec 2011:34). Hinzu kommt, dass der Kompetenzbegriff die Problemlösungskompetenz mit einschließt, worunter die Realisierung der erlernten Kompetenzen im Alltag verstanden wird (vgl. ebd.).

Nimmt man all diese wissenschaftlichen Publikationen unter die Lupe, so stellt man fest, dass es wenige literaturwissenschaftliche Auseinandersetzungen mit den in dieser Arbeit zu analysierenden Texten von Schami gibt. Hinzu kommt, dass Schamis Texte vorwiegend unter dem literatursoziologischen Aspekt analysiert werden, indem sie fast ausschließlich thematisch erschlossen werden. Zu dem Roman *Die Sehnsucht der Schwalbe* existiert in der wissenschaftlichen Fachwelt noch keine Analyse, die sich mit den Aspekten interkulturellen Erzählens im Hinblick auf Kompetenzerwerb sowohl thematisch als auch ästhetisch-narrativ auseinandersetzt. Die vorliegende Arbeit möchte dazu beitragen, diese Forschungslücke zu füllen und Perspektiven für weitere Forschungsmöglichkeiten.

0.4 Methodisches vorgehen

Jochen Vogt bestimmt den Begriff Methode als „eine zielgerichtete, in ihren Prinzipien, Instrumenten und Schritten definierte und kontrollierbare Vorgehensweise, die zu einem Resultat führen soll und von konkurrierenden Verfahren klar abgrenzbar ist“ (Vogt 2002:193). Dadurch steht fest, dass die Methode den Weg zu einem bestimmten Ziel zeigen soll und weit von den subjektiven Einstellungen hinausgeht. Um an dieses Thema in aufschlussreicher Weise heranzugehen, steht eine Fülle von Theorien und Methoden zur Verfügung. Deshalb ist es sinnvoll, selektiv vorzugehen und nur jene Ansätze auszuwählen, die mir erlauben werden, mein Erkenntnisinteresse und Ziel deutlich zu erreichen. Für die Analyse der ausgewählten Werke von Rafik Schami mit Rücksicht auf das zentrale Anliegen dieser Arbeit stütze ich mich auf drei Interpretationsmethoden, nämlich Jürgen Schuttes Ausführungen zur *Produktionsästhetik*. Es geht hier darum, den Text als Botschaft des Autors und dessen Intention im Hinblick auf die Rezipienten anzusehen (vgl. Schutte 1985: 44). Zudem berufe ich mich auf einen textzentrierten Ansatz, und zwar die *Poetik der Hybridität* (Mecklenburg 2008:115f) von Norbert Mecklenburg und nicht zuletzt Aglaia Blioumis Kategorien über *das interkulturelle Potential* literarischer Texte (Blioumi 2002: 31). Die in der vorliegenden Studie ausführliche Darstellung dieser Analysekatogorien verhilft dazu, Aspekte interkulturellen Erzählens und ihre Tragweite zum Kompetenzerwerb herauszuarbeiten.

0.5 Aufbau

Diese Arbeit wird in drei Hauptteile gegliedert. Das erste Kapitel wendet sich dem theoretischen Ansatz meiner Arbeit zu. Zuerst gehe ich auf die Begriffsbestimmung der

Schlagworte meiner Arbeit ein. Dazu werden Interkulturalität, interkulturelles Lernen, Kompetenz und interkulturelle Kompetenz gezählt. Dann werden Grundzüge der interkulturellen Literatur herausgearbeitet. Danach wird die Aufmerksamkeit auf die Interpretationsmethoden der Arbeit, und zwar Schuttes Ausführungen zur Produktionsästhetik, Mecklenburgs Poetik der Hybridität und Blioumis Kategorien des interkulturellen Potentials gelenkt. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Analyse der gewählten Texte von Rafik Schami, nämlich des Romans *Die Sehnsucht der Schwalbe* und *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat*. Zuerst werden die Biographie von Rafik Schami und der soziokulturelle Kontext seiner Werke dargelegt. Dann folgt eine Inhaltswiedergabe der Texte. Danach werden die Texte inhaltlich und formal erschlossen. Der Akzent wird dabei besonders auf die Spezifika der zu analysierenden interkulturellen Erzähltexte gelegt. Das dritte und letzte Kapitel setzt sich mit der Relevanz des Themas im Lehr- und Lernprozess des Deutschen als Fremdsprache auseinander. Es handelt sich um das interkulturelle Lernen und die Kompetenzen, die bei den Lernenden bzw. Lehrenden im Umgang mit den Texten von Schami erweckt werden können. Dazu gehören das Zuhören, die Empathie, das professionelle Handeln, um nur diese zu nennen.

KAPITEL 1: BEGRIFFSKLÄRUNGEN UND THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1.1. Das Forschungsparadigma Interkulturalität

Interkulturalität ist verstärkt seit den achtziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts innerhalb der Germanistik zu einem forschungsleitenden Begriff geworden. (vgl. Gutjahr 2010). Ein Blick in gängigen wissenschaftlichen Publikationen zeigt, dass das Schlagwort Interkulturalität ein inflationärer Begriff und ein fächerübergreifender Trend ist, denn sowohl in der Germanistik als auch in anderen Geistes- und Kulturwissenschaften hat Interkulturalität als Forschungsparadigma Eingang gefunden. Der Begriff der Interkulturalität hat sich in der Literaturwissenschaft durch die Auflösung des traditionellen germanistischen Konzepts einer monolingualen und monokulturellen Nationalliteratur entwickelt (vgl. Esselborn 2006: 55). Im weiteren Sinne bezieht Interkulturalität folgende Bedeutungen ein:

- [...] Zustand und Prozess von Ethnozentrismus durch das Bewusstsein von Kulturaustausch und Kulturwandel.
- Interkulturalität als Handlungsqualität, bei der die Sehgewohnheiten der Kommunikationsteilnehmer stimuliert und korrigiert werden.
- Interkulturalität als Denk- und Handlungsnorm, die zwischen den Kulturen steht (Zwischenposition).
- Interkulturalität als Interaktionsmodus, der einen Ort der Überschneidung schafft (dritte Ordnung).
- Interkulturalität als kreatives Milieu (identitätserweiternd).
- Interkulturalität als Kommunikationsprozess auf der Basis von geteiltem Wissen (Leskovec 2011: 44).

Der Begriff Interkulturalität bezieht sich demzufolge auf „konkrete Situationen, wie sie durch Forschung und Kulturaustausch entstehen, und die Ausbildung interkultureller Kompetenzen durch interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen“ (ebd.). Darüber hinaus „zielt [Interkulturalität] auf ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst dadurch wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht“ (Hofmann 2006:11). Damit ist gemeint, dass Interkulturalität einen neuen Raum, eine neue Ordnung schafft, wo Kulturen im Hinblick auf die Differenzwahrnehmung in Kontakt treten können. Bei dieser kulturellen Differenz ist nicht die Rede von Gegenüberstellung von Kulturen, die als „fest umgrenzte Entität“ (ebd.) streng und objektiv zu beschreiben sind, sondern von dem Resultat eines Aushandelns beim

Kulturkontakt, währenddessen Differenzen zustande kommen. Interkulturalität verweist demnach auf „ die Konstellation der Begegnung zweier (oder mehrerer) Subjekte, die im Austausch die Differenz konstituieren, die in der gegebenen Konstellation als relevant erfahren wird“ (ebd.). Daraus folgt ein dritter Raum, um mit Bhabha zu sprechen, in dem „vermeintliche feste Grenzen verschwinden und in einem Prozess des Aushandelns Grenzen gezogen werden können“ (ebd.: 12) Dies mündet in die Neuschaffung von Grenzziehungen. Aus dieser Sicht wird im Paradigma der Interkulturalität ein dynamischer Kulturbegriff Rechnung getragen, der dem homogenen und statischen essentialistischen Kulturbegriff gegenübergestellt wird. Hierbei schreibt Homi K. Bhabha folgendes: „Interkulturalität kann nicht als Aufeinandertreffen distinkter homogener einzelner Kulturen begriffen werden, die sich in irgendeiner Weise vermischen würden.“ (Bhabha 2000: 28). Damit gibt Bhabha zu verstehen, dass keine Kultur rein zu betrachten ist, denn im postkolonialen Diskurs sind Kulturen eng miteinander verknüpft.

Im Hinblick auf die oben erwähnten Vorstellungen über Interkulturalität wird klar, dass das Forschungsparadigma seit seiner Etablierung in den 1980er Jahren durch Revisionen und Neubestimmungen weiterentwickelt (vgl. Leggewie 2010: 13) und dem Begriff der Transkulturalität entgegengestellt wird, um mit Welsch zu sprechen.

Welsch zufolge ist Transkulturalität ein Konzept, das die Homogenität der Kulturen, die Einheit oder Reinheit, durch Heterogenität, also Durchmischung, Verflechtung und Verpflichtung ersetzt (vgl. Welsch 1991: 43)¹. Transkulturalität impliziert dabei eine Neubestimmung der Werte, denn die Vermischung der Kulturen, ihre Verflechtung mit Fremdem wird als positiver Wert angesehen, als Chance für eine neue Art und Weise des Zusammenlebens in einem planetarischen Dorf (vgl. ebd.). In dieser Hinsicht meint Transkulturalität meiner Ansicht nach ein Miteinander von Menschen unterschiedlichen Ursprungs, die sich in ihrer Begegnung und ihrem Austausch dynamisch und ständig verändern.

1.1.1 Zum Begriff „interkulturelles Lernen“

Interkulturelles Lernen ist eine „Domäne des tertiären Bildungsbereichs“(Bolten 2010: 398), die sich immer mehr auch in der interkulturellen Literaturwissenschaft als eines der Schlagworte durchgesetzt hat. In diesem Zusammenhang steht das Adjektiv *interkulturell* bei

¹ (Zit. nach Leskovec 2011 : 43)

dem Begriff interkulturelles Lernen für „die Vermittlung zwischen den Kulturen, genauer: zwischen Menschen, die sich mit den jeweiligen Kulturen identifizieren“ (Brunzel 2002: 29). Unter *Lernen* wird für das Anliegen dieser Untersuchung ein Prozess verstanden, durch den Menschen sich verstehen, indem sie Kenntnisse und Fähigkeiten dazugewinnen oder gar ihre Einstellungen und Verhaltensweisen modifizieren (vgl. ebd.). Insofern verweist interkulturelles Lernen auf:

einen Lernprozess, in dem das Individuum sich der eigenen kulturellen Einstellung bewusst wird, diese und die dadurch bedingten stereotypen Wahrnehmungen reflektieren kann und durch das Wissen über Werte und Normen der eigenen und fremden Kulturen Empathie und Toleranz für kulturell Unbekanntes entwickelt (Da Rin / Nodari 2000:19).

Dadurch wird veranschaulicht, dass das Lernen zwischen den Kulturen das Erkenntnis der eigenen Kultur voraussetzt und außerdem die Bereitschaft, diese und die damit eingehenden Denkschemata zum Zweck der interkulturellen Kommunikation zu hinterfragen, was die Lerner Ansgar Nünning zufolge zum Perspektivenwechsel und Fremdverstehen führen soll. Deshalb skizziert er folgendes: „Die Didaktik des Fremdverstehens geht davon aus, dass Lernende durch die rezeptionsästhetische Interaktion mit der Textwelt die Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme ausbilden, die als konstitutiv für das Fremdverstehen gelten.“ (Nünning 2000: 98). Weiterhin heben Tjitra und Thomas in ihrem Beitrag hervor, dass die Gegenstände des interkulturellen Lernens neben dem Verstehen und Handeln auch Aspekte des Einfühlens in eine kulturelle Überschneidungssituation umfassen sollte (Tjitra/Thomas 2006: 242). Genauso wie Nünning betonen Letztere, dass das oberste Ziel interkulturellen Lernens darin besteht, die Fähigkeit des perspektivischen Wechsels zwischen der eigenen subjektiven Perspektive und der fremden subjektiven Perspektive zu fördern, die sich auf das zentriert, was zu recht mit interkulturell bezeichnet wird (vgl. ebd.). Als Teil der Fremdsprachevermittlung, der sowohl der ausgangssprachigen und zielsprachigen Kultur Rechnung trägt, zielt interkulturelles Lernen darauf ab, die Lernenden zur Kommunikation über kulturelle Barriere hinweg zu befähigen.

In der vorliegenden Arbeit stütze ich mich auf den Begriff des interkulturellen Lernens von Evelyn Röttger, der meines Erachtens das Verhältnis von interkulturellem Lernen, interkultureller Kompetenz und interkultureller Kommunikation treffend darstellt. Röttger beschreibt das interkulturelle Lernen als einen Prozess, „der mit dem Ziel in Gang gesetzt werden soll, die interkulturelle Kompetenz[en] zu schaffen“ (Röttger 1996:157). Auf den Begriff der Kompetenz wird im Folgenden eingegangen.

1.1.2. Zum Kompetenzbegriff

Kompetenz ist ein Begriff, der immer mehr inflationär gebraucht wird. Ein Blick auf die einschlägige Literatur zeigt, dass sich der ‚mehrdeutige‘ Kompetenzbegriff in fast allen Bereichen durchgesetzt hat. Vor allem im Bereich der Bildung und Ausbildung gewinnt der Begriff Kompetenz in den letzten Jahren in Forschung und Praxis zunehmend an Bedeutung. Die Kompetenzorientierung verweist auf einen Reformprozess in schulischen und universitären Bildungsinstitutionen (Leskovec 2011: 34). Hierbei wird der Akzent mehr auf die Anwendung erworbener Kompetenzen als auf zertifizierbare Qualifikationen gesetzt. Qualifikation bescheinigt den Erwerb von explizitem Wissen. Kompetenz geht weit darüber hinaus und bezieht alle Formen von Erfahrungswissen, Motiven und sogar die Anwendungssituation mit ein (vgl. Staudt/ Kriegesmann 2000). An dieser Stelle möchte ich kurz auf den Begriff Kompetenz eingehen.

Von vornherein soll unterstrichen werden, dass der Begriff Kompetenz vom lateinischen Wort „competentia“ abgeleitet ist und so viel wie Zuständigkeit bzw. Sachverstand bedeutet. Nach Eckhard Klieme stellt Kompetenz die Verbindung von Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen anzusehen (vgl. Klieme 2004:13). Dadurch wird klar, dass der Kompetenzbegriff weit über Wissen hinausgeht und die Fähigkeit zur Problemlösung mit einschließt. In dieser Hinsicht bestimmt der Psychologe Franz Weinert den Kompetenzbegriff, der sich in den Bildungsbereich einordnen lässt, wie folgt:

Die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001: 27f).

Damit ist gemeint, dass Kompetenz Wissen, Können, konkretes Handeln, Erfahrung und Motivation mit einschließt. Weinert gibt darunter zu verstehen, dass der Kompetenzerwerb den Erwerb von Handlungsfähigkeit implizieren soll. Der Erziehungswissenschaftler Andreas Frey hat dem Kompetenzbegriff weitere Komponenten hinzugefügt. Das lässt sich durch das folgende umfassende Zitat demonstrieren:

Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man

Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln (Frey 2006:31).²

Aus dieser Definition kristallisiert sich heraus, dass der Kompetenzbegriff weit über die Handlungsfähigkeit des Einzelnen hinausgeht, schließt aber auch dessen Verantwortung, ständige Reflexion und Bewertung der eigenen Handlungsweisen und Auswege bei der Bewältigung von Problemen mit ein, was eine Fülle von Handlungsmöglichkeiten des Individuums ermöglicht und erweitert.

Die Beschäftigung mit dem Kompetenzbegriff führt zur Schlussfolgerung, dass Komponenten dieses Begriffs kaum abzugrenzen sind. Auffallend dabei ist, dass es für den Begriff Kompetenz keine allgemein gültige und akzeptierte Definition gibt. Dies deutet darauf hin, dass es keinen allgemeinen Einheitsbegriff der Kompetenz gibt, sondern nur verschiedene Partikularbegriffe, die in gewissem Maße Ähnlichkeiten aufweisen. Im Folgenden soll auf den Begriff der interkulturellen Kompetenz eingegangen werden.

1.1.3. Zum Begriff „interkulturelle Kompetenz“

Zuerst gilt es klarzumachen, dass Begriffe wie „interkulturelle Kompetenz“, „interkulturelle Kommunikationskompetenz“, „interkulturelle Handlungskompetenz“, „cross-cultural competence“ in der wissenschaftlichen Forschung gleichgesetzt werden können. (Öztürk 2008:5). Hinzu kommt, dass in der Praxis interkulturelle Kompetenz manchmal synonym mit interkultureller Kommunikation verwendet wird. Wirft man einen Blick auf die bisherige wissenschaftliche Literatur über das Konzept interkulturelle Kompetenz, so stellt man fest, dass „interkulturelle Kompetenz“ ein interdisziplinärer Begriff ist und angesichts des konstruktiven Umgangs mit kultureller Vielfalt im Zeitalter der Globalisierung als Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts angesehen wird. Somit schreibt der Psychologe Alexander Thomas im Bereich der Wirtschaft folgendes: „Interkulturelle Kompetenz wird mit zunehmender Internationalisierung und Globalisierung vieler Bereiche des gesellschaftlichen Lebens immer stärker zur Schlüsselqualifikation für Fach- und Führungskräfte innerhalb und außerhalb Deutschlands“ (Thomas 2006:137). Doch in der einschlägigen Literatur sind sich

² (Zit. nach Nyemb, a.a.O. : 7)

nicht alle darüber einig, dass es „eine wirklich aussagekräftige, einfache und kurze Definition von ‚interkultureller Kompetenz‘“ (Straub/ Nothnagel/ Weidemann 2010:17) gibt.

Tjitra und Thomas zufolge ist interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit des Einzelnen im Umgang mit Menschen verschiedener Kulturkreisen (Tjitra/Thomas 2006: 257), das heißt die Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen (vgl. Lafranchi 2002: 223). Der Lehrerausbildung liegt im Kontext der Deutschdidaktik, so Lafranchi, die Grundeinsicht zugrunde, dass die Lehrer über interkulturelle Kompetenz verfügen sollen, was ihr zufolge als „Element pädagogischer Professionalität“ (ebd.) fungiert. Interkulturelle Kompetenz hilft dabei, die Handlungsfähigkeit bei Situationen, in denen Menschen unterschiedlicher Herkunftssprachen und Kulturen aufeinander treffen und interagierend Verständigung herzustellen versuchen (vgl. ebd.:47). Straub betrachtet interkulturelle Kompetenz³ als ein immer nur provisorisches Ergebnis lebenslangen Lernens und schreibt dazu Folgendes:

Interkulturelle Kompetenz als heutzutage vielerorts besonders fokussierter Lerngegenstand setzt die Sprachbegabtheit, Reflexions- und Handlungsfähigkeit des Menschen voraus. Sie gründet im Vermögen des Menschen, auf Distanz zu sich selbst und zum Eigenen zu gehen. Sie bedarf eines Bewusstseins, das sich seiner selbst bewusst sein kann. Interkulturelle Kompetenz ist eine mögliche Errungenschaft sozio-kultureller Praxis (Straub 2010:32f.).

Was an dieser Stelle festzustellen ist, ist dass der Begriff interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit impliziert, sich mit Menschen aus anderen Kulturkreisen und Sprachen zu verständigen, indem der Einzelne sein Kritikvermögen ihm und dem Fremden gegenüber entwickelt.

1.2. Interkulturelle Literatur und Grundzüge eines Modebegriffs

An dieser Stelle wird der Frage nachgegangen, was die interkulturelle Literatur ausmacht. Zuerst möchte ich auf den Begriff interkulturelle Literatur eingehen. Unter interkultureller Literatur versteht man „die deutschsprachige Literatur von AutorInnen, deren Schreiben spezifische literarische Züge aufweist und einen Blick innehat, welcher zwei oder mehreren hybriden kulturellen und/oder sprachlichen Hintergründen verpflichtet ist.“ (Cerri 2011: 391) Interkulturelle Literatur entsteht demnach „im Einflussbereich verschiedener Kulturen und

³ Es gibt unzählige Definitionen des Begriffs Kompetenz. Es lohnt sich nicht hier, all diese zu bearbeiten. Bearbeitet werden nur Definitionen, die in dieser Arbeit relevant sind. Deshalb weisen wir hier auf einige gängige Arbeiten hin : Vgl. Bolten. J/ Jena (2007) ,Stephanie, Rathje/ Jena (2006), Neuner (2003)

Literaturen [...]“ (Esselborn 2007: 10). In Bezug auf interkulturelles Erzählen können folgende Merkmale herausgearbeitet werden:

Wir sprechen im Hinblick auf eine Textpassage genau gerechtfertigt von interkultureller Narration, wenn sie drei Bedingungen erfüllt: (1) „die Textpassage ist narrativ, (2) in ihr wird auf (mindestens) zwei Kulturen Bezug genommen, und (3) dies geschieht in einer Form, die eine Verwendung des Prädikats ‚interkulturell‘ angemessen erscheinen lässt.“ (Richter 2014: 31).

Auffällig dabei ist, dass sich interkulturelle Literatur durch das Zusammenspiel von biographischer, thematischer und ästhetisch-narrativer Interkulturalität gestaltet. In diesem Sinne arbeitet Norbert Mecklenburg in seinem Buch *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft* Merkmale der interkulturellen Literatur wie folgt heraus:

Interkulturelle Aspekte der Literatur [...] können sich an den Texten selbst zeigen, sei es als thematische Aspekte wie Darstellung von Kulturbegegnungen und Kulturkonflikten in Texten, sei es als formale Aspekte wie Gattungsadaptation, sprachliche Vielstimmigkeit, Intertextualität und Hybridität jeweils über Kulturgrenzen und -differenzen hinweg. Interkulturelle Aspekte können sich ebenso an den Kontexten der Texte zeigen, an Lebens- und Produktionsbedingungen ihrer Autoren, an ihrer Einbettung in historisch-soziale Diskurse, an ihrer Rezeption (Mecklenburg 2008: 15).

Man darf an dieser Stelle anmerken, dass Mecklenburg ebenso wie Esselborn Aspekte der interkulturellen Literatur zweigeteilt hat, und zwar in außer- und inntextliche Komponenten. Zu bemerken ist auch, dass die besondere „Zwischenposition“ der Produzenten dieser Literatur, die als Grenzgänger oder Pendler zwischen den Kulturen leben, was ihnen erlaubt, zwei Kulturen kritisch zu beleuchten und kreativ zu bearbeiten. Sie hat eine Literatur hervorgebracht, die mit dem Begriff „hybrid“ zu charakterisieren ist. Sie ist eine Mischung kultureller Einflüsse, eine Symbiose zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“, die einen „dritten Raum“, eine „Mischform“, ein „Dazwischen“ oder „Zwischenreich“ (vgl. Honnef-Becker 2006: 62), um die Terminologie der aktuellen Diskussion zu gebrauchen. Im Folgenden wird kurz auf die Rezeption der interkulturellen Literatur in Deutschland eingegangen. Es geht darum, die Positionen des „interkulturelles Erzählens“ (Racz/Schenk 2014) im deutschen literarischen Feld zu erörtern.

1.2.1. Zur Stellung der interkulturellen Literatur in Deutschland

An dieser Stelle möchte ich zeigen, wie interkulturelle Literatur am Rande des Literartursystems in Deutschland trotz ihrer Bereicherung zur deutschsprachigen Literatur steht. Es soll eingangs unterstrichen werden, dass in Bezug auf die Literatur in Deutschland das lange aus dem 19. Jahrhundert stammende Konzept einer monolingualen und -kulturellen Nationalliteratur vorherrschte. Die „Migrantenliteratur“ und „Exilliteratur“ (vgl. Chiellino 2007: 392) führten daher im wissenschaftlichen Interesse lange Zeit nur ein Schattenleben und fanden nur marginale Beachtung. Erst die in den 1980er Jahre auftretende Gastarbeiterliteratur der Arbeitsimmigranten in Deutschland änderte diese Ansicht zu einer mehr interkulturell orientierten deutschsprachigen Literatur. Durch die zunehmende Globalisierung nimmt auch der Wert interkultureller Literatur gerade in der heutigen Zeit einen wichtigen Platz ein. Interkulturelle Literatur erscheint als ein Ausweg, sich den Zwängen einer zu eng gefassten monokulturellen Selbstwahrnehmung zu befreien (vgl. ebd.). Von Gastarbeiterliteratur kann aber gegenwärtig nicht mehr die Rede sein, da sich viele der Autoren bereits in der zweiten und dritten Generation in Deutschland befinden. Jedoch merkt man im Hinblick auf die unzähligen und umstrittenen Bezeichnungen der Literatur nicht nur deutscher Autoren, dass sie als minderwertig betrachtet wird, denn pejorative Bezeichnungen wie „Migranten“-, „Exil“-, oder „Ausländerliteratur“ negieren die Tatsache, dass viele Autoren der zweiten oder dritten Generation in Deutschland aufgewachsen bzw. geboren sind und Deutsch als ihre Muttersprache gilt.

Es wäre meines Erachtens irreführend, diese Literatur an der Herkunft deren Autoren oder an außerliterarischen Phänomenen zu orientieren. Doch die Begriffe Migrationsliteratur oder interkulturelle Literatur scheinen neutral zu sein, denn sie lenken vielmehr die Aufmerksamkeit auf den literarischen Text. Nicht unproblematisch dabei ist nur, dass Texte deutscher Autoren wie Günter Wallraff, Max von der Grün oder Sten Nadolny nicht zu jener Literatur gehört, obgleich sie die Lage der Ausländer in Deutschland beleuchten (vgl. Mahamat 2015: 143). Mit dem Leitmotiv „Lachen aus dem Ghetto“ aus der Zeitschrift PoLiKunst bedauert deren Herausgeber die Tatsache, dass Texte der interkulturellen Literatur in Deutschland im Gegensatz zu denen, die außerhalb Deutschlands in anderen Sprachen verfasst und dann ins Deutsche übersetzt werden, weniger rezipiert werden (vgl. ebd.). Schaut man den Untertitel „Texte aus der anderen deutschen Literatur“ des von Ilija Trojanow herausgegebenen Werkes betitelt *Döner in Walhalla*, so lässt sich deutlich eine Abtrennung der „Literatur der Interkulturalität“ von der deutschen Literatur feststellen, die in Deutschland

in Form einer *literarischen Apartheid* herrscht, um mit Trojanov⁴ zu sprechen. Des Weiteren betont der deutsche Autor und Herausgeber bulgarischer Herkunft Trojanov im Vorwort jenes Werkes, dass viele Klassiker der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts alles andere als Deutsche waren, nämlich Kafka, Canetti, Celan, um nur diese zu nennen:

Pas une lecture publique de mes œuvres n'a lieu sans que l'on ne me demande pourquoi je parle si bien allemand. Je n'ai pas encore trouvé la bonne réponse. D'aucuns supposent que l'un de mes parents doit être allemand, ou que je suis originaire de l'une de ces familles cultivées de la grande bourgeoisie est-européenne dans lesquelles on pratique l'allemand comme on pratique la musique de salon. Je regrette, ce n'est pas mon cas. Il est étonnant de constater à quel point le public allemand a du mal à admettre les apports de l'étranger. Il n'en reste pas moins que certains des plus grands écrivains de langue allemande de ce siècle (...) étaient tout sauf allemands, si l'on s'en tient à la définition convenue (Trojanov 2011:11).⁵

Diese Ausführung verdeutlicht, dass die nationale Literatur, die den Deutschen von großer Bedeutung ist, nicht existiert, denn Deutschland bildet keine homogene Einheit. Dieter Lamping hebt hervor, „die deutsche Literatur war nie sehr deutsch und auf keinen Fall war sie nur deutsch“ (Lamping 2013:19). Daraus ergibt sich, dass die Identität, die der „deutschen Kulturnation“ zugewiesen wird, noch häufig als eine homogene, klar umrissene gesehen wird, die sich linear entwickelt hat und quasi aus sich selbst heraus reproduziert (vgl. Amodeo 2009: 88). Interessanterweise kommt es, dass es ‚frühere‘ Ausländer in Deutschland gibt, die, zum ius sanguinis gehörend, einen besonderen Stellenwert in der Bundesrepublik einnehmen. Zu ihnen zählt unter anderem Günter Grass, der trotz seiner Mutter und Großmutter, die kaschubischer Herkunft sind, als deutscher Nobelpreisträger zelebriert wird. (vgl. ebd: 88). Darunter wird verstanden, dass es unter „Deutschen“ Marginale und Privilegierte gibt. Letztere werden unter denen, die Tore für Deutschland schießen, eingeordnet. Darüber hinaus bemerkt Stephen Clingman in seiner Studie zur „transnationalen Literatur“⁶, wie er sie nennt: „literature overflows national borders, but if all writing ist transnational, then it too might disappear as a separable phenomenon. To make it the totality is also to negate it.“ (Clingman 2009: 8). Damit sieht Clingman die Notwendigkeit der sogenannten transkulturellen Literatur eine endgültige Benennung zu finden und sie in die „große und bedeutende deutsche Literatur“ (Amodeo 2009: 89) einzuschließen und dabei ihre Besonderheit im Auge zu behalten. Diese schwere ‚Kategorisierung‘ dieser Literatur aus der Migration- die sich mit all ihren Etiketten in einen taxonomischen Ort einordnen lässt (vgl. ebd.) - in der „wahren

⁴ (Zit. nach Mahamat 2015: 141)

⁵ (Zit. nach Weissmann 2011: 55)

⁶ Transnationale Literatur verweist hier auf eine weitere Bezeichnung der literarischen Produktion nicht nur deutscher Autoren in Deutschland. Der Terminus mit dem Präfix „trans-“ beinhaltet die Vorstellung einer Grenzüberschreitung.

deutschen Literatur“ (ebd.) zeigt deren minderwertigen und marginalen Position innerhalb des literarischen Systems in Deutschland.

Diese Marginalisierung liegt zudem an der Lesart der Rezipienten dieser Texte. Sowohl in literarischen Rezensionen als auch in literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Texten zur Migration ist die Tendenz erkennbar, den Autor dieser Texte in Mittelpunkt zu stellen, und sogar seine Biographie als unerlässliche Bedingung zum Verständnis der Texte aufzufassen. Problematisch dabei ist, dass den Texten ihr ästhetischer Wert aberkannt wird. In dieser Hinsicht weist Amodeo darauf hin, dass Texte über Migration als Pendant einer soziologischen Untersuchung gelesen werden. (vgl. ebd.).

Als wichtiger Punkt in der Rezeption der interkulturellen Literatur in Deutschland ist die heikle Frage der Literaturpreise. Darauf wird an dieser Stelle nur kurz eingegangen. Die nebensächliche Stellung der interkulturellen Literatur lässt sich auch an den Auszeichnungen demonstrieren, die man den Autoren verleiht. In der Tat besteht in Deutschland der sogenannte Adalbert-von-Chamisso-Preis, der nur für eminente Schriftsteller nicht deutscher Herkunft reserviert ist. Deshalb betont Weissmann in seinem Artikel *Une littérature transnationale et transculturelle de langue allemande* den Beitrag dieses Literaturpreises zur Beförderung der Schriftsteller der neuen Weltliteratur, auch wenn dieser Preis ihm zufolge im Kontext der zunehmenden Internationalisierung der Literatursysteme anachronisch ist. (vgl. Weissmann 2011: 58). Hierdurch appelliert Weissmann daran, die deutschen Schriftsteller ausländischer Herkunft nicht in eine gesonderte und isolierte Kategorie einzukreisen, denn sie sollen ebenso wie die „deutschen Schriftsteller“ behandelt werden. In diesem Sinne schreibt Michael Hofmann Folgendes:

Denn so verdienstvoll die Idee des Adalbert-von-Chamisso-Preises ist (...), so ist doch nicht zu verkennen, dass hier die Gefahr eines Reservats besteht, einer Etablierung eines separaten Raums für Schreibende mit einem besonderen Hintergrund und damit möglicherweise anderen Beurteilungskriterien als denen, die für alle gelten (Hofmann 2006: 199).

Ilja Trojanow, Chamisso-Preisträger im Jahre 2000, bekundet anlässlich des 25. Geburtstages des Chamisso-Preises Folgendes: „Wahrlich, es gibt keine Chamisso-Literatur⁷ mehr, sondern nur das Hineinwachsen der deutschsprachigen Literatur ins Weltliterarische mit Hilfe der Agenten der Weltläufigkeit und Mehrsprachigkeit.“ (Trojanow 2009: 25). Hier soll aufgezeigt werden, dass im Zeitalter der Globalisierung Literatur der Migration nicht von der deutschen Literatur abzugrenzen ist, daher die Notwendigkeit die deutsche Literatur als eine Literatur in

⁷ Chamisso-Literatur ist eine weitere kontroverse Bezeichnung der nicht nur deutschen Literatur.

einem „Grenzraum zu den Nationalliteraturen“ (Amodeo 2009: 70) zu betrachten, denn sie soll sich in eine Grenzliteratur⁸ entwickeln, welche die Nationalliteraturen in Frage stellt. Parallel dazu schreibt Montero in Anlehnung an einen Text von Calvino Folgendes: „[...] tout rapport entre le centre et la périphérie à l’intérieur des systèmes culturels doit être perçu comme un rapport relationnel en perpétuel changement et dont la dimension symbolique est l’objet d’une négociation permanente par les différents groupes ethniques de la société (Montero).“⁹ Allerdings kann sich daher meines Erachtens durch ein Zusammenführen der Kulturen der sogenannten Minderheiten- und Mehrheitsliteratur aus dem Bewusstsein einer Oppositionskonstruktion zwischen der Vorstellung einer homogenen nationalen Identität und der Auffassung einer gemischten oder alteritären Identität eine Weltliteratur ergeben, die die Dichotomie Zentrum und Peripherie in Frage stellt.

Ein weiterer nicht unumstrittener Punkt bei der Rezeption der interkulturellen Literatur ist die Frage von deren Kanonfähigkeit im deutschen Bildungswesen. Dieter Wrobel wirft in seinem Beitrag die kontroverse Debatte der Kanonfähigkeit der interkulturellen Literatur in Deutschland, vor allem im Literaturunterricht, auf. (vgl. Dieter Wrobel o. J.: 24). Er fragt sich Wrobel, warum deutsche interkulturelle Texte wie z.B. der Roman *Der Verlorene* von Hans Ulrich Treichels kanonfähig ist, während es bei Texten von Feridun Zaimoglu, Emine Sevgi Özdamar, Yoko Tawada, Térézia Mora, Rafik Schami, Ilja Trojanow, Wladimir Kaminer, Libuse Monikova, Zafer Senocak und andere nicht der Fall ist. (vgl. ebd.: 25). Diese Ausschließung zeigt, dass die Kanonbildung hier willkürlich ist.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass angesichts der Marginalisierung bzw. Diskriminierung der interkulturellen Literatur in Deutschland die multikulturelle Gesellschaft ein Luxus ist, denn das Konzept der monokulturellen Nationalliteratur ist immer noch aktuell, was gegen die Herausforderungen des Zeitalters der Globalisierung ist. Schon früher bekundete Goethe in seinen Brief an Eckermann: „National-literatur will jetzt nicht viel sagen, die Epoche der Welt-Literatur ist an der Zeit, und jeder muss dazu wirken,

⁸ Den Begriff Literatur der Grenze verwendet auch Dieter Lamping, um damit eine Literatur zu bezeichnen, die von Grenzen handelt. Sie ist ihm zufolge eine politische Literatur, welche sich mit den territorialen Grenzen, die sich auch zwischen Kulturen und Sprachen befinden, befasst. Vgl. Lamping Dieter: Über Grenzen- eine literarische Topographie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2001. Auch Immacolota Amodeo, Heidrun Hörner und Christiane Kiemle verwenden den Begriff „Literatur ohne Grenze“, um eine Literatur verfasst von Migranten oder von deren Kindern zu benennen. Vgl. auch Immacolota Amodeo, Heidrun Hörner und Christiane Kiemle (Hrsg.): interkulturelle Gegenwartsliteratur in Deutschland: Porträts und Positionen, Sulzbach: Taunus 2009.

⁹ (Zit. nach Simo 2015 : 121)

diese Epoche zu beschleunigen“¹⁰. Es wäre also vonnöten, Texten der Migrationsliteratur, einen endgültigen Namen zu geben und in die deutsche literarische Landschaft völlig zu integrieren, da die interkulturelle Literatur wie es Esselborn bemerkt hat, essentialistischen Vorstellungen gegenübersteht:

Eine ganze Reihe von Neuveröffentlichungen zum Thema ‚interkulturelle Literatur‘ bzw. ‚interkulturelle Literaturwissenschaft‘ ließ zuletzt eine neues Interesse der deutschen Literaturkritik wie auch der Germanistik an einem Gegenstandsbereich erkennen, der lange Zeit durch das traditionelle germanistische Konzept einer monolingualen und kulturell ‚homogenen ‚Nationalliteratur‘ im Sinne des 19. Jahrhunderts verstellt war (Esselborn 2009:43).

Gemeint ist damit, dass interkulturelle Literatur Ausdrucksmöglichkeiten erweitert und Impulse zum Dialog von Kulturen eröffnet, was meines Erachtens die originär deutsche Literatur schlichtweg bereichert.

Erläutert wird im Folgenden der Grund, weshalb in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung ‚interkulturelles Erzählen‘ gewählt wird.

1.2.2. Zur Begründung der Bezeichnung ‚interkulturelles Erzählen‘ in dieser Arbeit

Durch die Proliferation verschiedener Bezeichnungen, die auf die deutsche Literatur von Autoren mit Migrationshintergrund verweisen, wie schon nach oben angedeutet, macht eines auf den ersten Blick klar: Es fällt schwer, dieses neue literarische Genre zu bestimmen. Hinzu kommt, dass die Wahl eines jeden Begriffs je nach Perspektive des Schreibenden in der Arbeit getroffen wird. Schaut man sich jedoch die gängigen wissenschaftlichen Arbeiten, so dürfte man feststellen, dass im Gegensatz zu den Modebegriffen ‚Migrations‘- und ‚Migrantenliteratur‘ oder ‚interkulturelle Literatur‘ (vgl. Bavar 2004) die Benennung ‚interkulturelles Erzählen‘ (Rácz/Schenk 2014) kaum Verwendung findet. Das könnte daran liegen, dass dieser Begriff neulich ins Leben gerufen wird, aber er findet in der aktuellen wissenschaftlichen Forschungsliteratur Resonanz. (vgl. ebd.). Hier wird nicht mehr der Frage nach der umstrittenen Genrebestimmung zu dieser Art von Literatur nachgegangen.

Aus mehreren Gründen wird die Wahl für die Bezeichnung ‚interkulturelles Erzählen‘ in dieser Arbeit getroffen. Zuerst setze ich mich in dieser Arbeit mit dem deutsch-syrischen Autor Rafik Schami auseinander, in dessen Werken immer seine Erzählkunst in den Vordergrund gerückt wird. Zudem sind all die in dieser Arbeit zu analysierenden Texte

¹⁰ (Zit. nach Amadeo 2009: 91)

narrativ. Es geht hierbei darum, die Besonderheiten der Erzählweise, des Erzählens und des Erzählten in Schamis Erzähltexten herauszuarbeiten. So ergibt sich aus den bereits weiter oben herausgearbeiteten Charakteristika ‚interkulturellen Erzählens‘¹¹, dass bei interkulturellen Erzähltexten die thematischen und formalen Komponenten nicht außer Acht gelassen werden. Um dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit gerecht zu werden, das heißt Kompetenzen in Schamis Prosatexten zu fördern, ist das Genre ‚interkulturelles Erzählen‘ geeignet, denn dadurch lassen sich Kompetenzen für den Umgang mit dem Fremden erlernen und zwar aufgrund der Tatsache, dass spezifische Ausprägungen interkulturellen Erzählens die unterschiedlichen Dimensionen von Fremdheit auf der Makro- und Mikroebene vermitteln. Die Erarbeitung dieser Fremdheit, das Erlernen von Strategien für den Umgang damit und das Reflektieren der eigenen Verstehensvoraussetzungen gehören zum Bereich der Kompetenzförderung, der auch für die interkulturelle Literaturwissenschaft eine wichtige Rolle spielt. (vgl. Leskovec 2011: 34). In seinem Beitrag *Pikareskes Erzählen als interkulturelles Erzählen* betrachtet Klaus Schenk, einer der Wegbereiter des Begriffs interkulturelles Erzählen, wie es sich erst bei dem Titel des Beitrags bemerken lässt, pikareskes Erzählen als Untergattung interkulturelles Erzählens (Schenk 2014: 66). Ihm zufolge können pikareske Erzählweisen „Genre- und Systemüberschreitungen, die sich herkömmlichen Zuschreibungen entziehen, [provozieren]“ (ebd.). Dabei ist zu merken, dass interkulturelles bzw. pikareskes Erzählen als Instrumentarium des Non-Konformismus und daher als transkulturelle Literatur anzusehen ist. In diese Textsorte werden heutzutage Schamis Erzähltexte eingeordnet. Bei der Auslegung der Texte von Schami lassen sich also pikareske Merkmale aufzeigen, die zum einen in ihrer Raumgestaltung pikareske und nomadische Wanderungen kombinieren und sich zum anderen als polyphone und intertextuelle Orchestrierung erweisen (vgl. ebd.: 79). Darüber hinaus definiert Claudio Gullien den pikaresken Hauptprotagonisten als Figur, die sich „auf der horizontalen Linie durch den Raum und auf der vertikalen durch die Gesellschaft bewegt“ (ebd.).

Man darf an dieser Stelle behaupten, dass die Bezeichnung interkulturelles Erzählen in dieser Arbeit passt, denn sie beschreibt die Gestaltungsverfahren der zu analysierenden Texte von Schami, vor allem des Romans *Die Sehnsucht der Schwalbe*.

¹¹ Der Begriff „interkulturelles Erzählen“ wird in der vorliegenden Arbeit synonym für „interkulturelle Literatur“ verwendet.

1.3. Methodologische Gesichtspunkte

Um die bereits oben erwähnten Fragestellungen zu beantworten, wie schon oben erwähnt, benötige ich eine theoretische Vorgehensweise. Daher rekurriere ich in der vorliegenden Arbeit auf Jürgen Schuttes Ausführungen zur Produktionsästhetik, Mecklenburgs Poetik der Hybridität und Aglaia Blioumis literaturtheoretisches Modell des interkulturellen Potentials literarischer Texte.

1.3.1. Zur Produktionsästhetik

An dieser Stelle richtet sich die Aufmerksamkeit auf den literarischen Text „als Botschaft des Autors und Zeugnis seiner Entstehungszeit“ (Schutte 1985: 44). Es geht hier hauptsächlich darum, die Autorintention und den Entstehungskontext eines Textes zum Ausdruck zu bringen, denn der Text gilt nicht allein als Produkt der Einbildungskraft des Autors sondern auch als Resultat der gesellschaftlichen Verhältnisse. So stellt Jürgen Schutte den Zusammenhang zwischen Wirklichkeit, Autor und Text her, was ihm zufolge dazu dient, „eine intersubjektive Gewissheit, dass das erarbeitende Textverständnis mit dem übereinstimmt, was der Autor gemeint hat, [herzustellen]“ (ebd.:27). Diese Untersuchung zum Textverständnis, die darin besteht, den Text in Bezug zur Wirklichkeit und Autor herzustellen, begreift Schutte als Produktionsästhetik: „Der Vergleich eines ausgearbeiteten und fixierten Textverständnisses mit der rekonstruierten Situation und Intention des Autors ist eine produktionsästhetische Untersuchung“ (ebd.). In dieser Hinsicht definiert Göran Niragden Produktionsästhetik als „literarische und - kunstwissenschaftliche Ansätze, welche die gesellschaftlichen und politischen Kontexte der Entstehung von literarischen Kunst, d.h. ihre Produktionsbedingungen literarische Produktion untersuchen und sich dabei vorrangig auf Empirie zu stützen.“ (Niragden 2008: 52). Der Text erscheint also als eine Inszenierung von ökonomischen, sozialen und kulturellen sowie politischen Konstellationen einer Gesellschaft. In diesem Zusammenhang fasst Schutte das Werk als „Zeugnis für einen bestimmten Wirklichkeitszusammenhang, eine lebensgeschichtliche, sozial- oder literarhistorische Entwicklung“ (Schutte 1985: 76f.). Die Hauptfragen, die sich der Interpret bei der produktionsästhetischen Untersuchung stellen darf, fasst Jean Paul Sartre wie folgt zusammen: „wovon reden die Bücher, wer schreibt sie, warum?“ (Sartre 1981: 34)¹². Dabei handelt sich darum, die syntaktisch-semantischen Relationen im Text und die intendierte Bedeutung des Textes bzw. die Intention des Autors mit Rücksicht auf den

¹² (Zit. nach Schutte, a.a.O. : 44)

Entstehungskontext des Werkes herauszusortieren, was Schutte mit „Textbedeutung“ und „Textsinn“ resümiert. (ebd.:44) Die produktionsästhetische Analyse besteht darin, so Schutte „die ästhetische Eigenart des Textes aus den Entstehungsbedingungen und dem Entstehungsprozess zu erklären“ (ebd.: 45). Diese Auffassung fasst Schutte folgendermaßen zusammen:

- Der vom Autor angeeignete Ausschnitt der Wirklichkeit, beschreibbar als Sachverhalt, Erlebnis, Problem;
- Die besondere Weise der Aneignung und Mitteilung des Gegenstands, beschreibbar als Darstellungs-, Deutungs- und Wertungsmuster des Textes;
- Die im Text erkennbaren Wirkungsabsichten, bezogen auf einen Adressaten und beschreibbar als Appell, Parteinahme, Tendenz (ebd.:44).

Daraus ergibt sich dass, der Text erst verstanden werden kann, wenn die Autorintention erschlossen wird, denn schreibend verfolgt der Autor ein bestimmtes Ziel, indem er ein bestimmtes Publikum erreichen will. In diesem Prozess werden also die Rezipienten nicht außer Acht gelassen. Dieses Verfahren nennt Schutte *Textstrategie*. Des Weiteren betont Schutte, dass die Autorintention bei der Textanalyse nicht ausreicht und schreibt in dieser Hinsicht folgendermaßen:

Die Autorintention ist jedoch aus dem Text allein mit genügender Konkretheit und Sicherheit nicht zu erschließen; noch weniger ist es die geschichtliche Funktion des Werks in seiner Entstehungszeit. Es bedarf daher der Kontextanalyse um die Autorintention und die ursprüngliche Wirksamkeit des Werks- als die seine Historizität begründenden Eigenschaften- zu ermitteln (ebd.:45f.).

Der Text erfüllt also laut Schutte drei wesentliche Funktionen, und zwar die Darstellungsfunktion, die Ausdrucksfunktion und die Appellfunktion: „er stellt einen Sachverhalt dar, drückt eine Absicht und Haltung des Autors aus und appelliert an den Leser, etwas zu tun.“ (ebd.:50). In der vorliegenden Arbeit wäre es angebracht, sich der Produktionsästhetik zur Analyse der interkulturellen Erzähltexte Rafik Schamis zu bedienen. Nicht zuletzt berufe ich mich zudem bei der Analyse auf einen textzentrierten Ansatz, nämlich die Poetik der Hybridität von Mecklenburg.

1.3.2. Zur Poetik der Hybridität

Bei der Poetik der Hybridität von Norbert Mecklenburg geht es um ein spezielles literarisches Verfahren, das andere Sprachen, andere Gattungen, andere literarische Texte oder andere Perspektiven miteinander verbindet und in Texte integriert (vgl. Mecklenburg

2008:115f). Paradebeispiele dafür sind „mehrsprachige Texte, Gattungsmix, die Einbeziehung von Elementen der Popmusik, Intertextualität oder Multiperspektivität.“(Leskovec 2011:14). Diese postkolonialen Kategorien sind gegen die eurozentrische Auffassung des Textes als kulturelles Gedächtnis gehörend zu einem bestimmten Kulturkreis, denn die eigene Kultur ist nicht als Ganzes, sondern immer in Relation zu einer anderen zu betrachten. Deshalb bringt Janos Riesz zum Ausdruck, dass europäische Literatur le „produit d’un continent de colonisateurs“ ist (Riesz 1983:6).¹³ Hierdurch erscheint als wichtig den Text als einen Zwischenraum, um mit Bhabha zu sprechen. Deshalb schreibt Mecklenburg Folgendes:

Kulturelle Differenzen und Hybridisierungsvorgänge in der eigenen Kultur bieten neue Gesichtspunkte zur Untersuchung von deutsch-deutscher „Wendeliteratur“ sowie von Migrations- und Minoritätenliteraturen in ihrer Zugehörigkeit zur deutschsprachigen Literatur. (Mecklenburg 2003:445)

Diese Poetik der Hybridität ist von großem Belang für die zu analysierenden Texte des interkulturellen Erzählens. Es kommt also darauf an, die oben dargestellten Kategorien bei der Textanalyse in Betracht zu ziehen.

1.3.3. Zum interkulturellen Potential literarischer Texte

Aglaia Blioumi entfaltet ein literaturtheoretisches Modell zur Analyse des interkulturellen Potentials literarischer Texte (Blioumi 2002:9). Die Problematisierung der Perspektive ist an dieser Stelle bei Blioumi zentral. „Der Perspektive wird bei Blioumi eine erzähltechnische Funktion zugewiesen“ (ebd.). Anhand der Begriffe der doppelten Optik und des Perspektivenwechsels wird auf die Frage eingegangen, inwieweit „die relationalen Größen des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ immer wieder perspektivisch ausgewechselt und von der anderen Seite [mit] betrachtet werden“ (ebd.). Die Spezifikation bei der Perspektivengestaltung wird mit Hilfe der Fremdsprachendidaktik entnommenen Analysekriterien ‚Empathie‘, ‚Rollendistanz‘ ausgeführt. Dieses Modell kann durch folgende Merkmale bzw. Kategorien aufgefasst werden:

- „Eine doppelte Optik“; die Darstellung des Eigenen und Fremden aus unterschiedlichen Perspektiven, die Nünings Multiperspektivismus entspräche;
- Ein dynamischer Kulturbegriff, der den Texten innewohnen müsse. „ein dynamischer Kulturbegriff akzeptiert den Wandel und den Prozess innerhalb eines kulturellen Gebildes, klammert dagegen essentialistische Zuschreibungen aus. Der Wandel z. B. durch den Wechsel der

¹³ (Zit. nach Simo 2015 : 128)

Generationen und das Zurückweisen nationaler Stereotypen sind hierzu einige Beispiele, die einen dynamischen Kulturbegriff zum Ausdruck bringen.

- Selbstkritik; besonders effektiv sei Selbstkritik auf kultureller Ebene, die die Prägung des Individuums und einer bestimmten Gruppe in einem gegebenen soziohistorischen Umfeld hinterfrage. Vertraute Schemata und Wahrnehmungen, Bewertungen, Handlungen und Praktiken würden somit in Frage gestellt.

- Hybridität; diese bezieht sich auf die Konturierung der personalen und kollektiven Identität. Sie präge Mischformen des individuellen Seins aus und zeige die Anerkennung verschiedenartiger Lebensgemeinschaften innerhalb eines Kollektivs, Hybridität sei das Gegenteil des monokulturellen Selbstverständnisses, da sie innerhalb eines nationalen Gebildes die Koexistenz und Interaktion mehrerer Kulturen anerkenne (vgl. Blioumi 2002:31).

Die oben dargestellten Kategorien werden in meinen weiteren Ausführungen, und zwar bei der Analyse des Textkorpus berücksichtigt, denn sie sind von großer Bedeutung für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit.

Am Beispiel von Erzähltexten des deutsch-syrischen Schriftstellers Rafik Schami, und zwar *Die Sehnsucht der Schwalbe* und *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat* behandelt diese Arbeit die Relevanz interkulturellen Erzählens bei der Kompetenzförderung. Davon ausgehend, stellen sich an dieser Stelle die folgenden Fragen: Wer ist Rafik Schami? Was will er mit seinem literarischen Schaffen vermitteln? In welchem Kontext lassen sich Schamis Texte einordnen? Daraufhin wird auf die Art und Weise, wie Schami es versucht, positiv auf seine Leser einzuwirken, eingegangen. Hierauf lenkt das Hauptaugenmerk des folgenden Kapitels.

KAPITEL 2: RAFIK SCHAMI UND DIE AUSGEWÄHLTEN WERKE

2.1. Schamis biographischer Überblick: ein Erzähler der Weltliteratur?

Rafik Schami¹⁴ ist ein deutscher Schriftsteller syrischer Herkunft, der am 23. Juni 1946 als Sohn einer wohlhabenden Familie, und zwar eines christlichen Bäckers namens Ibrahim Fadél und einer Bäuerin Hanne Joachim, in Syrien, genauer in Damaskus, geboren wurde (Wild 2006:16). Seine Eltern, die aus dem Bergdorf Malula¹⁵ stammten, gehörten der christlich-aramäischen Minderheit in Syrien an. (vgl. El Wardy 2004). Rafik Schami ist Mitglied einer achtköpfigen Familie und wird als drittes Kind geboren (vgl. Wild 2006: 22). Schami wollte nicht als Bäcker wie sein Vater arbeiten. Er fühlte sich zum Buch hingezogen, insbesondere zur Erzählung. Doch er wurde von klein auf von seinem Vater ohne seinen Willen in ein libanesisches Kloster geschickt, welches ihm das literarische Universum eröffnet. Dort lernt er neben Aramäisch und Arabisch auch Französisch und Englisch. Dieser Ort regt ihn dazu an, Weltliteratur zu lesen. (vgl. ebd. 30 ff.). Schon mit neunzehn Jahren gründete er die kommunistische Wandzeitung ‚Al-Muntalek‘¹⁶ im alten Stadviertel Damaskus und leitete diese bis zu ihrem Verbot 1970. Während dieser Zeit legte er sich das Pseudonym ‚Rafik Schami‘ zu, was so viel bedeutet wie ‚Damaszener Freund‘ (vgl. Wild 2006: 7). 1970 verließ er seine Heimat Syrien aus politischen Gründen und wanderte 1971 über Libanon in die Bundesrepublik Deutschland aus, um in Heidelberg Chemie und Pharmakologie zu studieren. (ebd.). 1978 erschien sein erstes Buch in deutscher Sprache unter dem Titel *Andere Märchen* (ebd. 86). Im Jahre 1979 promovierte er und arbeitet anschließend in der Industrie. Doch weder Studium noch Arbeit hielten ihn vom Schreiben ab; er veröffentlichte zahlreiche Essays und Erzählungen. 1980 gründete Schami mit Franco Biondi, Jusuf Naoum und Suleman Taufik die Literaturgruppe "Südwind" und 1981 den polynationalen Literatur- und Kunstverein "PoLiKunst" (El Wardy 2004: 12). Die Literaturvereine zielten vor allem darauf ab, „die in den 80er Jahren von immigrierten Autoren verfasste Literatur“ zu etablieren (ebd.). 1982 kündigte er seine Arbeit als Chemiker, um von nun an seinen Lebensunterhalt als freier Schriftsteller zu verdienen. Seitdem lebt er allein vom Schreiben in Kirchheimbolanden in

¹⁴Rafik Schami ist ein Pseudonym. Eigentlich heißt er Suheil Fadél. Schami, der damals kommunistisch war und in Damaskus im Untergrund schrieb, kreierte einen Künstlernamen, der weder christlich klingt, noch schnell zu verorten ist. Schami bedeutet ganz einfach 'aus Syrien kommend' bzw. 'Syrer oder Damaszener' und Rafik bedeutet 'Freund', 'Genosse' und 'Weggefährte'.

¹⁵Malula ist ein kleines Dorf in Syrien mit 5.000 Einwohnern. Das Dorf liegt ca. 50 km nördlich von Damaskus. Das Dorf ist von einer christlichen Mehrheit bevölkert, die aramäisch spricht.

¹⁶Damit ist im Deutschen ‚der Ausgangspunkt‘ gemeint.

der Pfalz (vgl. Schami 2012). Seit 2002 ist Schami Mitglied der Bayerischen Akademie der Schönen Künste. Er ist mit der deutschen Künstlerin Root Leeb verheiratet und hat einen Sohn. Seit den 1970er Jahren avancierte der promovierte Chemiker zu einem der bedeutendsten Pioniere und Vertreter der interkulturellen Literatur in Deutschland. Seine Bücher, für die er zahlreiche Preise und Auszeichnungen erhielt, werden in über zwanzig Sprachen übersetzt. Schamis Leben und Werk gilt demnach als Paradebeispiel einer erfolgreichen Integration in Deutschland, die von der Bereicherung durch das Andere lebt und so nie Züge bloßer Assimilation getragen hat. Sein Leben und Werk ist somit Zeichen für das ethno-soziologische Phänomen der kulturellen Verschmelzung, den Entwurf einer neuen Identität bestehend aus alten Prägungen des Heimatlandes bzw. Kindheitserinnerungen und den neuen Erfahrungen in der Aufnahmegesellschaft (vgl. Wild 172). Diese gelungene Integration Schamis fasst Bettina Wild in diesen Worten zusammen: „In den nun 35 Jahren seines Aufenthalts in Deutschland, durch Studium, Beruf, Heirat und Geburt des Sohnes, hat sich aus dem Araber christlich-aramäischer Abstammung der deutsche Syrer oder aber der syrische Deutsche Rafik Schami entwickelt.“ (ebd. 172). Diese Identitätskonstruktion lasse sich durchaus an Schamis Werk nachspüren: „Das Verschmelzen der orientalischen und der okzidentalen Kultur in der Seele des Menschen überträgt sich in einem langsamen Prozess auf die Feder des Autors“ (ebd.) Von da an dürfte man Schami als Grenzgänger bzw. Vermittler zwischen den Kulturen ansehen. Rösch zufolge gilt Schami daher als Brückenbauer zwischen Orient und Okzident (vgl. Rösch 2006: 31). Dies zeichnet sich literarisch durch seine poetische Auseinandersetzung mit Goethe in dem im Jahre 1999 erschienenen Werk *Der geheime Bericht über den Dichter Goethe* aus, wobei Schami seinen gegenseitigen Respekt vor der Andersartigkeit und der Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten im allgemeinen Menschen ausdrückt. (Wild 2006: 173). Das besondere Leben und Erzählkunst Schamis zwischen den Kulturen untermauert die Entscheidung in diesem Teil, Schami als Erzähler der Weltliteratur zu betrachten, was Lamping folgendermaßen bekräftigt:

Ein Autor der Weltliteratur ist ein in mehr als einer Sprache belesener, mehr als einer Sprache mächtiger Schriftsteller, der zumindest zeitweise außerhalb seines Herkunftslandes gelebt hat, international denkt, häufig interkulturell interessiert ist, in mehr als einer Sprache schreibt und die literarische Zusammenarbeit mit Autoren anderer Sprache sucht (Lamping 2013:111).

Aus dieser Ausführung geht hervor, dass, Rafik Schami als Autor der Weltliteratur bezeichnet werden darf, was sich an seiner Schreibkunst ablesen lässt.

2.2. Entstehungskontext und Inhaltswiedergabe der ausgewählten Werke

2.2.1. Migration im Zuge der Globalisierung

In der heutigen modernen Gesellschaft wird zunehmend von einem globalen oder planetarischen Dorf gesprochen, weil immer mehr Menschen unterschiedlichen Ursprungs in Berührung kommen. In diesem Zeitalter der Globalisierung ist die Migration¹⁷ zu einem globalen Phänomen geworden, das die ganze Weltgesellschaft tief prägt. Der mit der Migration einhergehende Kulturkontakt mündet in die Transnationalisierung von Lebenswelten, was als Gewinn des Zusammenlebens vieler Kulturen auf derselben Bühne zu betrachten ist. Somit kommen „Transnationale Soziale Räume“ zustande (Goldring 2000). Die Migration erscheint als ein Mittel zur Annäherung von Menschen, deren Kulturen aufgrund der Globalisierung in Interdependenz stehen. Durch Migration kommt es demnach zu einer Neubestimmung von Begriffen wie *Nation*, *Kultur* und *Identität*. Diese werden nicht mehr als angeborene, reine und festgelegte Entitäten - wie es bei der essentialistischen Auffassung der Fall ist - aufgefasst, sondern als dynamische und hybride. In diesem Sinne schreibt Simo, dass sie „nicht mehr als natürlich gegebene räumliche oder symbolische Ordnungen betrachtet, sondern als imaginierte, konstruierte, also als Produkt der sie ständig neu bestimmenden Subjekte“ (Simo 2010: 15). Daraus ergibt sich, dass im Prozess der Migration Kulturen, Heimaten oder Identitäten immer wieder von Menschen selbst neu definiert werden. Daher können diese Identitätskonstruktionen situationsbezogen oder zielorientiert sein. So meint Simo mit diesen Worten: „Man gibt sich die Identität, die nötig ist, um bestimmte Ziele zu erreichen“ (ebd.: 13). In dieser Hinsicht unternimmt Bhabha in *Die Verortung der Kultur* den Versuch einer Neudefinition von intersubjektiven und kollektiven Erfahrungen von nationaler Gemeinschaft im multikulturellen Zeitalter von Migration und ethnischer Hybridität. Danach wird die ambivalente kulturelle Identität nicht auf eine kohärente ethnische Position bezogen, sondern begriffen als Verknotung und Überschreitung der divergierenden ethnischen, klassen- oder geschlechtsspezifischen Zugehörigkeiten (vgl. Bhabha 2000: IX). Durch Migration entwickeln sich neue kulturelle Mischformen aus Erinnerungskultur und neuen Erfahrungen und hybride Identitäten. Nicht zuletzt beeinflusst das Phänomen der Migration Autoren der Migrations- oder der Migranteliteratur¹⁸, denn

¹⁷ Auf die Beweggründe zur Migration und die Debatte um die Begriffsbestimmung der Migration wird hier extra verzichtet.

¹⁸ Diese Bezeichnungen zeigen deutlich das Phänomen der Migration auf.

viele von ihnen haben die Migration erlebt. Deshalb erscheint es fast unausweichlich im Migrationskontext, künstlerische bzw. literarische Produkte mit postkolonialen Perspektiven auf die Globalisierung zu beziehen, denn immer und immer stehen die Frage der Identität in der Fremde und der kulturellen Differenz im Mittelpunkt ihrer literarischen Texte. Durch den Migrationsprozess kommt man mit Menschen anderer Kulturkreise in Berührung. Deshalb muss man lernen, wie man kompetent mit dem Fremden umgehen kann. So wird die interkulturelle Kompetenz ein hohes Gut für den Migranten.

Diesen soziokulturellen Kontext zu verstehen ist nicht unwichtig bei der Analyse von Schamis Prosatexten. Das Korpus der folgenden Analyse besteht aus den Texten *Die Sehnsucht der Schwalbe* (Roman) und der Erzählung *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat*.

2.2.2. Die Sehnsucht der Schwalbe: Inhaltswiedergabe

*Die Sehnsucht der Schwalbe*¹⁹ fokussiert auf die Lebensgeschichte des Syrers afrikanischer Abstammung namens Lutfi, der hin und her zwischen Syrien und Deutschland pendelt. Der Roman beginnt in dem syrischen Dorf Tunbaki, wo ein siebentägiges Hochzeitsfest stattfindet. Lutfi, die Hauptfigur des Romans, als Gast aus Damaskus angereist, trifft Barakat, den älteren Bruder der Braut. Währenddessen ziehen sich die beiden neunzehnjährigen Jugendlichen immer wieder zurück, damit Lutfi Barakat von seinem Leben in Damaskus erzählen kann und vor allem von den letzten drei Jahren, in denen er sich in Deutschland aufhielt, obwohl er viermal von dem deutschen Polizisten Jens Schlender abgeschoben wurde. Trotzdem kehrt er wie eine Schwalbe in Deutschland wieder zurück. Allerdings gilt Lutfi fast überall als Fremder, zuerst schon von klein auf in Syrien, wo er als Sohn einer Mutter, deren Vorfahren als Sklaven aus dem heutigen Tansania verschleppt worden sind, wegen seiner dunklen Hauptfarbe marginalisiert wird, später in Deutschland, wo er als Ausländer ohne Einreisegenehmigung als Außenseiter angesehen und mehrmals verhaftet wird. Nichtsdestotrotz findet Lutfi zuletzt seine wahre Heimat auf dem Frankfurter Flohmarkt, einem multikulturellen Mikrokosmos, wo er sich frei von jeglichen kulturellen Zwängen selbst verwirklichen kann. Diesen Ort lernte er kennen, als er nach Deutschland reiste, um alte Münzen seines Onkels an einen vermeintlich reichen Sammler zu verkaufen. Dort lernte Lutfi eine Deutsche namens Maria ["Molly"], seine spätere Freundin, kennen, die davon lebt,

¹⁹ Rafik Schami: *Die Sehnsucht der Schwalbe*, Deutscher Taschenbuchverlag, 8. Auflage. München 2012.

alte Bibliotheken aufzukaufen und sie auf Flohmärkten anzubieten. Am Ende der Geschichte wird Lutfi in der deutschen Gesellschaft integriert und bleibt für immer in seiner Wahlheimat Frankfurt, ohne aber darauf zu verzichten, Syrer zu sein.

2.2.3 Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat: Inhaltswiedergabe

Rafik Schamis Prosatext *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat* ist eine im Jahre 2011 erschienene Erzählung aus dem Erzählband mit dem gleichnamigen Titel.²⁰ Dieser Text stellt im Grunde die kulturelle Bipolarität zwischen Syrien und Deutschland dar, indem der außenstehende Erzähler einen kritischen Blick auf ihre kulturellen Differenzen insbesondere auf ihre Wahrnehmung, Denk- und Handlungs- bzw. Verhaltensweisen in spezifischen Situationen wirft. Dies betrifft vor allem die Art und Weise, wie sich Deutsche und Araber bei dem kulturübergreifenden Brauch der Einladung benehmen. Aus diesem ‚Zusammenführen‘ der abendländischen und morgenländischen Gepflogenheiten im Text kristallisiert sich, so der Protagonist der Erzählung, heraus, dass die Deutschen bei einem Fest immer etwas, vor allem ‚Nudelsalat‘ mitbringt, was im Gegensatz zur arabischen Tradition steht, denn es wäre einem Araber, eine Beleidigung das zu tun. Das liegt laut dem Erzähler an der Gastfreundschaft der Araber, denn sie wollen partout ihre Gäste in der Not retten. Doch der Erzähler bemängelt die Araber als Gäste, die im Gegensatz zu Deutschen immer zu spät bei Einladungen und darüber hinaus öfter ungemeldet ankommen. Nicht zuletzt moniert der Erzähler die arabische Kochkunst, die ihm zufolge aufgrund seiner Missachtung der Kochzeit bei der Zubereitung von Essen altmodisch ist. Zwar wird in der deutschen Kultur im Text der Nudelsalat belächelt, aber es wird indes die Offenheit, Höflichkeit, Pünktlichkeit und Anständigkeit der Deutschen bei den Festlichkeiten gelobt. Am Ende der Erzählung weist der Erzähler auf seine Identitätskonstruktion in Deutschland trotz seiner Abneigung gegen das deutsche Gericht *Nudelsalat* hin.

2.3. Interkulturelles Erzählen und Kompetenzförderung in der Textanalyse

Interkulturelles Erzählen ist von besonderen thematischen und formalen Aspekten literarischer Texte (vgl. Mecklenburg 2008: 11) sowie jene Aspekte, über deren

²⁰ Der vorliegende Erzählband trägt den Titel *Eine Deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat und andere seltsame Geschichten*. Dieses Buch ist in 20 Erzählungen aufgeteilt. Vgl. Rafik Schami: *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat und andere seltsame Geschichten*, München 2012.

Bewusstmachung eine Ausbildung interkultureller Kompetenzen erfolgen kann, geprägt (vgl. Leskovec 2011: 13). Die Auseinandersetzung mit dieser Literatur eröffnet Möglichkeiten für einen erfolgreichen Austausch zwischen Fremdem und Eigenem, und zwar aufgrund der Tatsache, dass jene Literatur thematisch und formal unterschiedliche Dimensionen von Fremdheit vermittelt. Die Erarbeitung dieser Fremdheiten, das Erlernen von Strategien für den Umgang damit und das Reflektieren der eigenen Verstehensvoraussetzungen gehören in den Bereich der Kompetenzförderung (vgl. ebd., 34). Insofern stellt sich hierbei die Frage nach dem Potenzial interkultureller Erzähltexte bei der Förderung von Kompetenzen. Ausgehend von der Spezifik von Schamis Texten, wird versucht, Kompetenzen beim Leser zu fördern.

2.3.1. Die Sehnsucht der Schwalbe

2.3.1.1. Schreibweise und interkulturelles Lernen: Schamis Poetik als Ausdruck der kulturellen Hybridität

Rafik Schamis Texte weisen eine kulturelle Vielseitigkeit auf, die sich auch als themenreich und experimentierfreudig ausweist. Sie fordern die Grenzen der Literaturklassifikation heraus, indem sie sich gleichzeitig als Kinder- und Jugendliteratur, Migrationsliteratur und Märchen einordnen lassen, jedoch ohne in jenen Klassifikationen zu bleiben.²¹ Es geht in Schamis Werken hauptsächlich um Grenzen, Grenzziehungen, Grenzüberschreitungen und nicht zuletzt um die Erzählungen eines Selbst an der labilen Schwelle der Identitätsarbeit. Deshalb schafft Schami in seinem Werk „hybride Menschen in einem multiplen Raum, die ihre Masken wechseln, und bei denen sich Grenzüberschreitungen als normal erweisen“ (Schenk 2014: 10). Wie kein anderer deutschsprachiger Autor mit Migrationshintergrund weiß er die Geschichten- und Märchenerzählung als Mittel zum interkulturellen Erziehen und Lernen anzuwenden. Schamis Werke, denen grundsätzlich Märchenhaftes²² nicht fern ist, „behandeln

²¹ Vgl. Bettina, Wild: .Rafik Schami. München 2006: „Zweimal wird es für Rafik Schami notwendig, den Verlag zu wechseln, weil ihn Verleger auf einen Stil und eine Thematik festlegen wollen. Aus Sicht des Verlages, der immer auch marktstrategisch denken muss, war dies in beiden Fällen verständlich, doch Schami wollte sich nie wieder über seine Themen oder seinen Stil belehren lassen.“ (S.112–113) Vgl. auch El Wardy, Haimaa: Das Märchen und das Märchenhafte in den politisch engagierten Werken von Günter Grass und Rafik Schami. Frankfurt a.M./ Berlin: Peter Lang 2007 S.140ff. „[Man kann] es nicht einfach in eine einzelne Kategorie subsumieren und von dem Thema oder dem Stil der Erzählprosa Schamis sprechen.“

²² Schamis Gesamtwerk enthält natürlich auch reine Märchenbände, die meisten davon sind am Anfang seiner schriftstellerischen Tätigkeit entstanden, d.h.in den 80er Jahren. Diese Märchenbände sind: Der erste Ritt durchs Nadelöhr (1985); Malula. Märchen und Märchenhaftes aus meinem Dorf (1987); Der Fliegenmelker und andere Erzählungen aus Damaskus (1985); Der fliegende Baum (1991).

reflektiert und differenziert das Zusammenleben verschiedener Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kultur, das für die Deutschen wie auch für die Ausländer Probleme mit sich bringt.“ (Wild 2006: 83).

Exemplarisch für Schamis märchenhafte Werke wird hier der Roman *Die Sehnsucht der Schwalbe*²³ im Hinblick auf den Einsatz des Märchenhaften in der Kompetenzförderung gelesen. Es wird weiterhin aufgezeigt, wie das Märchenhafte im Roman zum interkulturellen Lernen in Schamis Werk beiträgt. Kennzeichnend für dieses Werk von Schami ist die besondere Atmosphäre, die durch die Verbindung von Wirklichkeit und Märchenhaftem entsteht. Schon durch den ständigen Wechsel zwischen Lutfis Geschichte und dem Hochzeitsfest in Tunbaki als Rahmenhandlung wird deutlich, dass es neben der Realität eine weitere Welt gibt. Märchen sind wichtige Bestandteile der literarischen Überlieferung aller Kulturen und sie werden entweder bildungserzieherisch oder gesellschaftskritisch eingesetzt. Märchen, ähnlich wie Fabeln, sind teilweise auch literarische Mittel, um sich politischer Zensur zu entziehen. Obwohl hier die Rede von Märchen ist, geht es nicht darum, Schamis Roman unter diesem Gattungsaspekt zu analysieren, weshalb auch weder ein Versuch zur Begriffsbestimmung noch eine Differenzierung der Gattung unternommen wird. Es geht vielmehr darum, die Verwendung des Wunderbaren und Fantastischen und von erzählerischen Mitteln aus Märchen in seinen Texten nachzuzeichnen und zu zeigen, wie diese als Instrumentarien zum interkulturellen Lernen dienen. Hierbei wird der Akzent besonders auf die Darstellung der Identitätskonstruktion und Fremdheitserfahrung gesetzt. In Schamis Roman trifft die märchenhafte Matrix auf die postmoderne Identitätsarbeit des Selbst in der migrantischen Gegenwart.

„Der sommerliche Morgen entfaltet die Geräusche und Gerüche im Dorf Tunbaki“ (*DSS*, 7) – so beginnt der Roman *Die Sehnsucht der Schwalbe*. Was dieser Beginn nicht unmittelbar verrät, ist, dass diese Geräusche und Gerüche sich nicht auf Tunbaki beschränken, sondern das Alltägliche und das Besondere in der Lebensgeschichte des Protagonisten Lutfi beschreiben, die er sieben Tage lang einem Freund während einer Hochzeit erzählen wird. Der Beginn funktioniert folgendermaßen: Einerseits verortet er einen Teil der Geschichte in einem syrischen Dorf, wo Lutfi eine Freundin bei einem siebentägigen Hochzeitsfest vertritt.

Die Verortung in einem Dorf und die Begegnung Lutfis mit seinem Zuhörer Barakat hebt das Gemeinschaftliche des Märchens hervor; die Grundlagen des Märchenerzählens sind damit

²³ Vgl. Rafik Schami, a.a.O. Zitiert wird nach dieser Ausgabe. Zitate werden hier als *DSS* geführt und die Seiten in runden Klammern im Text angegeben.

erfüllt. Die sieben Tage geben ihm die Gelegenheit, den melancholischen Bruder der Braut kennenzulernen und diesem seine Lebensgeschichte zu erzählen. Indem Lutfi seine ganze Lebensgeschichte erzählt, arbeitet er sowohl seine Vergangenheit als auch seine Erlebnisse und (Fremdheits-) Erfahrungen auf. Die Hochzeitsfeier und die Ereignisse in Tunbaki bilden daher die Rahmenhandlung des Romans. Andererseits wird mit „Geräusche[n] und Gerüche[n]“ eine verschärfte Wahrnehmung impliziert. In dem Roman geht es nicht nur darum, die Identitätskonstruktion darzustellen, sondern – und ebenso wichtig – auch die Fremdheitserfahrungen des Protagonisten sowohl in seiner Heimat als auch in der Fremde zu zeigen. Identität und Fremdheit werden demzufolge als Wahrnehmungsprozesse eingeführt und weiter erzählt. Die Verarbeitung der Themen der Identitätskonstruktion und Fremdheitserfahrung erfolgt hier durch die Mittel des Märchenhaften in der Darstellung der Figuren, in der der Ich-Erzähler Lutfi die Rolle eines Märchenerzählers einnimmt und Barakat das Wundersame und Fantastische auf der Folie seiner Lebensgeschichte erzählt.

Dadurch, dass im Roman das Zusammenfließen der Kulturen seine formale Entsprechung in der Durchmischung von Roman und orientalischem Märchen findet, kommt es zu einer Verflechtung von zwei literarischen Traditionen, die dem Leser dabei helfen, Einblick in die okzidentale schriftliche und orientalische mündliche Erzähltradition zu verschaffen, was zu interkulturellem Lernen beiträgt.

2.3.1.2. Zur Struktur und Hauptthematik eines ‚märchenhaften‘ Romans

Die Sehnsucht der Schwalbe ist ein aus zwei Teilen bestehender Roman. Der erste Teil bildet die Rahmenhandlung und spielt sich vor dem Hintergrund des stattfindenden Hochzeitsfestes der Familie Hasbani – des Sohnes Ramsi und Nasibes, der Tochter des Dorfbäckers Salman (DSS, 8–11) – ab. Ihre Gewichtigkeit besteht einerseits in ihrer ästhetisch-narrativen Funktion: Der Perspektivenwechsel zwischen den Ereignissen auf der Hochzeit und Lutfi und Barakats Unterhaltung legt Pausen in der Erzählung ein, die danach den Einstieg in noch weitere Aspekte von Lutfis Lebensgeschichte erleichtern. So handhabt der Autor die Diversität einer Lebensgeschichte, ohne ein fragmentiertes Werk schaffen zu müssen. Andererseits führt die Rahmenhandlung die Hauptthemen des Romans ein: Migration und die Grundlagen der erzählten Fremdheitserfahrung werden unmittelbar in den Anfangssätzen vorgestellt. Es ist auch zu bemerken, dass im Roman die Übergänge durch verschiedene

Vignetten unter den Kapitelüberschriften angedeutet werden. Weil es in Lutfis Geschichte nicht zuletzt um interkulturelle Erfahrungen geht, wird bereits das lokale Kolorit wie auch Lutfis Verortung in Syrien in diesem prägnanten Beginn gezeigt. Die dörfliche Atmosphäre – mit deren „Geräusche[n] und Gerüche[n]“ und „vom würzigen Duft der Tabakblätter erfüllt“ (DSS, 7) –, die den Gegensatz zu der Fremde darstellt, wechselt noch auf derselben Seite zur Einführung in das Thema Migration und Identitätskonstruktion:

Der sommerliche Morgen entfaltet die Geräusche und Gerüche im Dorf Tunbaki.[...] Über Tunbaki ist die Luft an solchen Tagen vom würzigen Duft der Tabakblätter erfüllt, die überall zum Trocknen hängen. Denn das Siebenhundertseelen-Dorf lebt seit Jahrhunderten vom Tabakanbau. Doch die Zeiten sind schlechter geworden. Vom Tabak allein kann keiner mehr existieren. Fast jede Familie hat einen Sohn, der am Golf arbeitet und Geld nach Hause schickt (DSS, 7).

Mit diesem Beginn wird ohne weiteres in die Thematik des Romans eingeführt: Migration und darüber hinaus (zunächst etwa allegorisch impliziert anhand halbfertiger Häuser) Identität und Identitätskonstruktion. So geht es weiter mit der Themenentfaltung:

Alle Häuser, die von den Emigranten bezahlt werden, sind eine Art Dauerbaustelle: Halb fertige Stockwerke, mit Bauholz verschaltete Pfeiler, rohe Betondecken. Manchmal sind es ganze Häuser, denen nur noch Fenster und Türen fehlen (DSS, 7f).

Aus der Sicht des Ich-Erzählers wird die Identitätsarbeit als „Dauer-Baustelle“ dargestellt und dadurch Bezug auf die Identität als Konstrukt und Projekt genommen. Die programmatische Vorgehensweise, die Schami hier praktiziert, gleicht eben der eines Märchens, dessen Funktion nicht nur kritisch, sondern auch didaktisch gedacht ist.

Der zweite Teil des Romans, welcher auch die Vielzahl der märchenhaften Züge in der Identitätskonstruktion und Fremdheitserfahrung enthält, besteht aus Lutfis Geschichte und seiner Erzählung dieser Geschichte. Während des Hochzeitsfestes, das in dem als Rahmenhandlung bezeichneten ersten Teil stattfindet, erzählt der Pendler Lutfi, der Ich-Erzähler, Barakat seine Lebensgeschichte und seine Abenteuer zwischen Syrien und Deutschland. Mit jeder erzählten Geschichte oder wiedergegebenen Erfahrung wird ein Thema oder eine Konstellation von Themen aufgegriffen. So ist das ganze Spektrum vorkommender Themen eher als erzählt und nicht als erlebt zu beschreiben, denn obwohl Lutfi von seinem Leben erzählt, nimmt er eine Distanz zu seinen Erlebnissen ein und schlüpft in die Rolle des Märchenerzählers. Seine Lebensgeschichte samt Erlebnissen und Erfahrungen erzählt er, wie alle Märchenerzähler, mit kolorierter Fantasie, welche Barakat verzaubert. In sieben Tagen schildert Lutfi seine Lebensgeschichte und damit eine Geschichte

der Migration (kombiniert mit historischen Aspekten des aus Ostafrika stammenden Syrers wie auch seinen individuellen Migrationserfahrungen in Frankfurt am Main), die zu einer Geschichte der Sehnsucht, der Grenzen und Grenzüberschreitungen, der Fremdheitserfahrungen und der Frage nach Identität wird. Sie besteht aus diversen kleinen Geschichten aus dem Leben von Lutfi – und seiner Familie und seiner engen Bekannten.

Das Märchenhafte bleibt ein Stilmittel zur Konstitution des Erzählens und lässt sich in dem Roman anhand der Konstruktionsmerkmale nachverfolgen. Der Roman arbeitet durchgehend mit Übertreibungen, direkten Reden, aktiven Jetztzeit-Indikatoren, Wiederholungen und mit Fantastischem und Wunderbarem. In dem Roman erfolgt die Figuration der Identität anhand der Darstellung der Fremdheitserfahrung, welche in Lutfis Geschichte in der eigenen Heimat als auch in der Fremde stattfindet. Die erweiterte Familiengeschichte, insbesondere die Herkunft seiner Familie mütterlicherseits, wird in Lutfis Rekonstruktion seiner verfremdeten Erfahrungen einbezogen, deren Ursprünge bereits in der Heimat beginnen. Die erste Linie in der Konstruktion der Fremdheitserfahrungen bildet also die Dislokation der Familie:

Meine Mutter wurde im Süden Syriens geboren. Doch in ihren Adern fließt das Blut Afrikas. Noch ihr Urgroßvater lebte [...] in einem kleinen Dorf an der Küste des heutigen Tansania. Eines Tages wurden die Bewohner des Dorfes angegriffen, überwältigt, als Sklaven an einen arabischen Händler [...] verkauft und von dort nach Oman verschifft.“ (DSS, 33 f).

In der Dislokation will Lutfi nicht die Geschichte der Sklaverei erzählen. Vielmehr geht es in Lutfis Erzählung seiner Familiengeschichte darum, anhand der Einnahme der Position des Außenseiters sich eine Identität außerhalb der syrischen, genau genommen, außerhalb der syrischen christlichen Gesellschaft zu konstituieren. Dazu stellt er die obige Verbindung zu einer afrikanischen Diaspora her: „Die Vorfahren meiner Mutter wurden mit dem Schiff nach Aqaba am Roten Meer gebracht [...]“ (DSS, 34). Mit der Rekapitulation der Geschichte der afrikanischen Sklaven in Syrien will Lutfi die Dazugehörigkeit seiner Vorfahren dort zeigen und schreibt sich und seiner Familie den syrischen Raum als weitere Heimat diskursiv zu: „So entstand also ein afrikanisches Dorf mitten im asiatischen Syrien“ (DSS, 36). Diese Selbstpositionierung innerhalb einer aus der Perspektive des Außenseiters betrachteten Gemeinschaft und die Beanspruchung weiterer Dazugehörigkeit konstituiert Lutfi im Bilde der Migranten der zweiten oder dritten Generation. Zusätzlich erweitert er einerseits auf diese Weise die Basis für seine Identitätsarbeit – als Kind verschiedener Welten und Weltanschauungen –, andererseits erklärt er so seine in ihm verankerte Sehnsucht nach der Ferne.

Die Fremdheitserfahrung in der Heimat stellt Lutfi anhand der diskriminierenden Erfahrungen der Familie dar. Dass die Mehrheit der syrischen christlichen Gesellschaft ihre afrikanisch stämmigen MitbürgerInnen diskriminiert, erwähnt Lutfi, um festzustellen, dass Fremdheitserfahrungen nicht von Ferne oder Nähe abhängen, sondern bestimmt sind von den persönlichen und gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber dem Anderen. Klassifikationen, wie Rasse und Gender, sowie die persönlichen, gesellschaftlichen oder kulturellen Interaktionen spielen eine Rolle, wie Lutfi dies in seiner Interaktion mit dem neuen Lehrer beispielhaft verdeutlicht:

[Er] schaute mich immer etwas erschrocken an. Eine Frage blieb lange unausgesprochen [...]: die Frage nach meiner Hautfarbe. [...] „Du bist doch kein echter Araber, stimmt’s?“, fragte er mich auf dem Schulhof vor allen Schülern (*DSS*, 32).

So wird im Moment der sozialen Interaktion Lutfis Identität und Dazugehörigkeit zu der syrischen Gesellschaft aufgrund seiner Hautfarbe hinterfragt. So wird er aufgrund seiner Rasse als Außenseiter konstituiert und seine Identität als Syrer infrage gestellt.

Die Ablehnung von Lutfis Familie in der Gemeinschaft (von Nachbarn in der Gasse, in der sie wohnen, oder Lutfis Erfahrungen in der Schule vonseiten der Mitschüler und Lehrer) wird episodisch erzählt. Lutfis Mutter wird, als schwarze, verwitwete Frau, einfach als Hure und Lutfi als Sohn der Hure bezeichnet (*DSS*, 32 f) – diffamierende Namen, die sie gezielt entehren und als unliebsame Außenseiter brandmarken. Um die gesellschaftliche diskursive Herstellung von Identität und Dazugehörigkeit zu verdeutlichen, erzählt Lutfi von der einmaligen Akzeptanz seiner Mutter in der elitären Gesellschaft ihrer arabischen Arbeitgeber. Als Duke Ellington in Damaskus auftritt, wird Lutfis Mutter von ihren Arbeitgebern zu seinem Jazz-Konzert eingeladen, trotz ihrer dunkleren Haut und ihres Status als Dienstmädchen. Weil man ihnen gesagt hatte, Jazzmusik sei „Negermusik“, „beschlossen sie, [Lutfis Mutter] mitzunehmen, in der Hoffnung, sie als Schwarze könne ihnen vielleicht das eine oder andere erklären“ (*DSS*, 47). Dies ist jedoch eine einmalige Akzeptanz, welche nur unter außergewöhnlichen Bedingungen stattfindet und welche Lutfi für die Darstellung der generellen Abgrenzung und negativen Positionierung verwendet. Er will ausdrücklich sagen, dass Dazugehörigkeit der Dynamik des sozialen oder gesellschaftlichen Diskurses unterliege. Diese Dynamik veranschaulicht Lutfi in der folgenden Episode seiner Fremdheitserfahrung in seiner Schulzeit:

Wir waren zwei Dunkelhäutige unter hundert weißen Schülern. Ein paar Tage nach meiner Einschulung sah ich, wie zwei Jungen den andern Farbigen auf der Toilette verprügelten. [...] Als ich ihn verteidigen wollte, brüllte er mich an: „Misch dich bloß nicht ein, du Sohn der Sklavin!“ Und plötzlich hörten die beiden auf, ihn zu verprügeln, und lachten mit ihm über mich (DSS, 123).

Eine Repositionierung, insbesondere auf der Seite der Machthaber – in diesem Fall der zwei Jungen aus der Mehrheit der Gesellschaft –, wird in diesem Zitat verdeutlicht. Diese Problematik wird schärfer sichtbar in Lutfis Erwiderung auf die Frage, „Du bist doch kein echter Araber, stimmt’s?“ (DSS, 32). Er antwortet:

Ich schrie ihn an, ich sei ein genauso echter Araber wie er. Meine Haut sei immerhin eindeutig aus Afrika, während er vielleicht nicht einmal wisse, wie viele Völker in seine Haut eingewandert oder an seinen blauen Augen beteiligt gewesen seien (DSS, 32f).

Die allgemeine Problematik wird in der Migration noch zugespitzt. Im Prozess der Migration, bezogen auf die zweite und dritte Generation, wird die essentielle Erfassung der Identität unterwandert (indem der Lehrer von dem „echten Araber“ spricht, welchen übrigens Lutfi in den blauen Augen des Lehrers auch nicht erkennen kann) – so ist Lutfis Aussage in dieser Auseinandersetzung mit dem Lehrer zu verstehen - und problematisiert.

Die Probleme der ersten Migration, die mit einer Dislokation und einem Leben in der Diaspora verbunden sind, sind laut Lutfi ebenfalls nicht einfach zu meistern. Dies zeigt sich insofern, als er Fragen seiner Dazugehörigkeit in interpersonalen Gesprächen immer in den Vordergrund stellt. Aber im Gegensatz zu seinen Fremdheitserfahrungen in seiner Heimat Syrien lässt er diese Frage in Deutschland bürokratisch-behördlich abhandeln – durch den Polizisten Jens Schlender, den Abschiebungsprozess und die Justiz. Frankfurt am Main, obwohl fremd, bietet für Lutfi deswegen mehr Heimatliches als die eigentliche Heimat Damaskus, denn mit der Behörde (verkörpert durch Justiz und Polizei) findet selten interpersonale Interaktion statt. Die Fremde wird in dieser Gegenüberstellung der Heimat und der Ferne zu einem diskursiven Konstrukt, das weder in dem Unbekannten noch in dem Fernen liegt.

Des Weiteren wird in Lutfis Betrachtung das fremde Frankfurt zu einer vertrauten Umgebung und seiner Traumerfüllung, trotz wiederholter Abschiebungen und behördlicher Abgrenzung. Er findet den subjektiven Raum, um die Fremde mit subjektiver Identität zu füllen. Die Fremde ist insofern ein ambivalentes Konstrukt.

In der Darstellung der Entdeckung einer neuen Heimat an einem fremden Ort wird die Anwendung des Märchenhaften in Lutfis Erzählung eingeführt. Lutfi malt ein Bild eines sehnsuchtsbeladenen Nomaden, der hin und her reist, überall auf der Suche nach seinem Traum. Lutfis Traum, er „sei ein Händler auf einem alten Basar, dessen Läden klein und luftig waren“ (DSS, 105), und der Umstand, dass er „haargenau diese Stände, die ganze Gasse entlang, diese und keine anderen [...]“ (ebd.) am Frankfurter Flohmarkt entdeckt, trägt die Züge eines Märchens. Dass der Gegenstand eines Traums tatsächlich wahr wird, entspricht weiterhin der utopischen Vorstellung eines Märchens. Lutfi preist diese wundersame Entdeckung seiner neuen Heimat: „Wo auch ich immer war, fühlte ich nicht etwa Sehnsucht nach Damaskus oder nach Afrika, sondern nur nach diesem Flohmarkt“ (DSS, 105 f)

Auf dem Flohmarkt scheinen andere Regeln jenseits der allgemeinen Gesellschaft zu regieren. Dort scheinen weder Fremde noch Fremdheit zu herrschen. Dazu sagt Lutfi: „Möglicherweise stimmt die Geschichte, dass der Flohmarkt der einzige Ort ist, wo sich die Kinder Babylons treffen und einander verstehen. Doch sobald sie den Ort verlassen, verfolgt sie der göttliche Fluch und sie sind einander wieder fremd.“ (DSS, 224).

Was im Roman besonders frappant ist, ist die Tatsache, dass der Ich-Erzähler Lutfi in seiner Darstellung der Fremde keine Erfahrung der Desorientierung aufweist und schließlich in seinen interkulturellen Begegnungen nicht über die Konstruktion von Differenzen hinausgeht, sondern verharrt in erster Linie beim Erleben der Fremde. In diesem Sinne stellt sich Lutfi nicht als Gegenpol zur deutschen Gesellschaft dar, sondern taucht in sie hinein und baut für sich ein Leben auf, von dem aus er alles um sich herum nüchtern betrachten kann. Er erzählt sich aus der syrischen Gesellschaft in die deutsche Gesellschaft, ohne entweder seine syrische Identität aufzuzeigen oder eine deutsche Identität annehmen zu wollen. Am Ende der Geschichte stellt er eine Figur dar, die die Erfahrung der Fremdheit gut gemeistert hat und diese nicht mehr als Hürde betrachtet, sondern als selbstschöpferische Leistung betrachtet. Lutfi erscheint dadurch nicht als verlorener Fremder, eher als Kosmopolit und Tourist. Trotz behördlicher Grenzen gelingt es ihm, dorthin zu gelangen, wo seine Sehnsüchte ihn hinführen. Diese Fähigkeit, Strategien zu erarbeiten, um mit der Fremdheit angemessen umzugehen, eröffnet Mittel und Wege zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz.

2.3.1.3. interkulturelle Begegnung, interkulturelles Lernen und Kompetenzerwerb

Das Aufeinandertreffen von Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen und die damit einhergehenden kulturellen Differenzen erfordern Kompetenzen, die sich in bestimmten Denk- und Handlungsweisen, Interaktionsprozessen und Kommunikationssituationen beim Kulturkontakt demonstrieren lassen, damit sich diese Menschen problemlos verständigen können. Insofern kommen in Schamis Roman *Die Sehnsucht der Schwalbe* einige Figuren zum Vorschein, die durch ihren Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden zum interkulturellen Lernen und weiterhin Kompetenzerwerb beitragen. Somit wird von vornherein auf Liebesbeziehungen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen eingegangen.

Bei seiner Ankunft auf dem Flohmarkt von Frankfurt ist der aus Syrien stammende Lutfi Molly, einer Deutschen begegnet, die sich in ihn auf der Stelle verliebt hat. Interessanterweise ist dabei, dass Molly Lutfi anmacht und den Hof macht, was Lutfi nicht versteht: „Mehrere deutete sie an, dass sie mich mochte und dass ich zu ihr kommen sollte. Sie wohnt in einem Dorf südlich von Frankfurt. Ich aber war ein Dummkopf und verstand ihre Einladungen nicht.“ (DSS, 107) Dass Lutfi Molly nicht unmittelbar versteht, drückt meines Erachtens die Tatsache aus, dass er sich nicht vorstellt, dass ein Mädchen ihn anmachen kann. Dieses Missverständnis könnte an der unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeit der beiden Protagonisten liegen.

Des Weiteren lernt der Leser einen von Deutschen verwendeten Ausdruck, wenn sie in jemanden verliebt sind: „mit dir könnte man Pferde stehlen.“ (DSS, 107), denn die Deutschen waren Lutfi zufolge in früheren Zeiten Pferdediebe. Daraus lässt sich ablesen, dass Lutfi über die Sprache hinaus die deutsche Kultur und Landeskunde beherrscht.

Ferner gibt der Text dem Leser zu verstehen, dass in Deutschland im Gegensatz zu Arabien die wilde Ehe erlaubt ist. Dazu sagt Lutfi „Du kannst in Deutschland auch ohne Ehe mit einer Frau zusammen wohnen. Bei uns würdest du dafür im Gefängnis landen.“ (DSS, 201) Die daraus hervorgehende doppelte Optik, um mit Blioumi zu sprechen, verkündigt über die Frage des Zusammenlebens in der arabischen und deutschen Welt. Zu unterstreichen ist auch, dass sich Molly, nachdem sie Lutfi getroffen hat, völlig verändert hat und wirklich weltoffen geworden ist:

[Molly] hat durch mich und meine neuen Bekannten das Leben von Menschen aus mehr als dreißig Völkern kennen gelernt, und zwar aus nächster Nähe. Molly war schon durch die halbe Welt gereist und bildete sich ein, sie zu kennen. Aber sie hatte nur Lichter und Farben gesehen, als säße sie in einem rasenden Karussell. Nun war sie plötzlich Gast in einer libanesischen Familie, lernte wie ich deren Kinder kennen, auch den verrückten Onkel, und konnte sehen, wie die Familie mit ihm lebt und ihn nicht in die Psychiatrie abschiebt. Und inzwischen teilt sie die Sorgen und Freuden der Familie und kann tatsächlich sagen, sie kennt Libanesen (DSS, 216).

Daraus wird klar, dass Molly im Hinblick auf ihre Verhaltensweise Empathie der libanesischen Familie gegenüber, die ihr fremd ist, empfindet. Mit Rücksicht auf dieses empfundene Einfühlungsvermögen dürfte man behaupten, dass Molly zur Förderung der interkulturellen Handlungskompetenz beiträgt. Darüber hinaus lässt sich hierbei verdeutlichen, dass eine Person nur zu verstehen ist, wenn man mit ihr in Berührung gekommen wird, was bei Molly vorher nur virtuell war.

Im Text wird veranschaulicht, dass Männer aus Arabien besonders schockiert sind, wenn ihnen ihre Frauen von deren Exmännern erzählen, was wiederum in Deutschland kein Tabu ist. Dazu sagt Lutfi Folgendes:

Ich war bis zu dem Tag nie besonders neugierig gewesen, wie Molly vor meiner Zeit gelebt hatte. Viele Araber verhören erst einmal ihre Frauen und wollen wissen, ob sie jemals solch einen tollen Hecht hatten wie den, für den sie sich selber halten. Und sie sind beleidigt, wenn sie dann plötzlich die Wahrheit erfahren. Deshalb ziehen bei uns so viele Frauen die Lüge vor. In Deutschland erzählen sich Männer wie Frauen derart nüchtern von ihren früheren Erlebnissen, als sprächen sie von Kinobesuchen. Ich kenne meine Eifersucht und deshalb hatte ich bei Molly nie nachgefragt (DSS, 270 f).

Diese beiden unterschiedlichen Sichtweisen bringen dem Leser bei, wie er sich in solchen Situationen mit Menschen, die jenem Kulturkreis angehören, benehmen soll, denn dieselbe Realität kann unterschiedlich wahrgenommen werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt bei der interkulturellen Liebesbeziehung zwischen Lutfi und Molly ist die Rolle, die der Mann Lutfi im Haushalt übernimmt. Er ist derjenige, der das Essen zubereitet und seine Frau bedient, womit er ganz zufrieden ist:

Es gibt auf der ganzen Welt keine größere Freude für mich, als für Molly zu kochen. Unsere Männer kennen diese Freude nicht, einem geliebten Menschen gegenüberzusitzen und zu beobachten, wie er das liebevoll zubereitete Essen genießt [...] Molly wollte mir helfen, aber ich bestand darauf, dass sie wie eine Königin an der Tafel bedient wurde (DSS, 273).

Solch eine Haltung von Lutfi stellt die Attitüde von vielen Männern aus Arabien mit extrem sexistischer Einstellung bzw. übersteigertem Männlichkeitsgefühl in Frage. Luftis

Selbstkritik, die mit dem Perspektivenwechsel einhergeht, macht dem Leser deutlich, dass Kultur und Identität als dynamisch aufzufassen sind. So wird die Debatte um die Rolle von Mann und Frau in der Gesellschaft aufgeworfen.

Im Roman wird auch ein weiteres interkulturelles Liebesverhältnis inszeniert, zwischen einem Türken und einer Deutschen. Diese Beziehung ist besonders dadurch gekennzeichnet, dass die beiden Partner die Sprache des Anderen gegenseitig erlernen. Dies erfolgt im Text durch die im Text angewandte und latente Sprache²⁴, um mit Chiellino zu sprechen. Lutfi erzählt davon wie folgt: „Ich hörte, wie sie sich bemühte, türkische Wörter zu lernen, und der Junge sich anstrenge, sein Deutsch zu verbessern. „, Seni seviyorum“, sagte sie hin und wieder zu ihm – ich liebe dich. Und er erwiderte: „, Bende seni seviyorum“ – ich liebe dich auch“ (DSS, 232).

In diesem Zusammenhang ist freilich darauf hinzuweisen, dass die beiden inszenierten Protagonisten zeigen, wie wichtig die Sprache als Türöffner zur Kultur ist. Dieses Verfahren der Sprachmischung im Text bringt den Leser dazu, neben Türkisch oder Deutsch, andere Sprachen zu erlernen und weiterhin dazu zu tendieren, eine Liebesbeziehung mit einem Menschen aus einer anderen Kultur und Sprache nicht auszuschließen. So fördern die Verhaltensweisen des türkisch-deutschen Paares das interkulturelle Lernen und die Entwicklung der Toleranz und Offenheit beim Leser.

Hinzu kommen auch im Text zur Förderung des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz mehrmals etliche Wörter oder Namen²⁵ aus den latent verwendeten Sprachen und Kulturen und manchmal mit deren Bedeutungen bzw. Übersetzungen ins Deutsche, was dazu verhelfen kann, andere Sprachen und Kulturen zu lernen. Das lässt sich im Text veranschaulichen durch das arabische Wort „, Snunu“ (DSS, 23), mit dem Molly Lutfi benennt, was auf Deutsch so viel wie Schwalbe bedeutet. Weiterhin kommt im Text zum Vorschein, dass der eigentliche Name von Molly Maria ist. So erklärt Lutfi aus der Bedeutung des Namen Molly her, der Grund, weshalb Anna als Molly benannt wird: „Frauen, die sich prächtiger Gesundheit erfreuen und etwas mehr als nur Haut auf den Knochen haben, bezeichnen die Deutschen als mollig.“ (ebd.) Der Ich-Erzähler schafft es, über das Wort hinaus dem Leser durch ein konkretes Beispiel die Bedeutung von Molly

²⁴ Unter *angewandter Sprache* versteht Chiellino „die Sprache, in der das Werk abgefasst“ ist. Als latente Sprache gilt ihm zufolge „entweder die Sprache der kulturellen Herkunft der Protagonisten, falls der Roman in einer anderen Sprache abgefasst ist – oder die Sprache der Raum/Zeit-Konstellation, in der das Werk zum Teil angesiedelt ist“ vgl. dazu Carmine, Chiellino: Der interkulturelle Roman. In: Aglaia, Blioumi (Hrsg.): Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten. 2002. S. 43.

²⁵ Nicht auf all diese Wörter und Ausdrücke wird hier fokussiert.

näherzubringen. Indem Lutfi den Baumstamm seiner Familie väterlicherseits herstellt, listet er die verschiedenen syrischen Namen deren Mitgliedern mit Übersetzungen ins Deutsche auf: „[...] Mein Vater bekam den Namen Amad Farah, *die höchste Freude*, meine Tante nannte der Großvater Schams Farah, *Sonne der Freude*, und seinen jüngsten Sohn, meinen Onkel, nannte er Malik Farah, *Besitzer der Freude*“²⁶ (DSS, 44) Im Text erscheinen auch Ausdrücke aus dem Englischen wie „Oh, my love“ (DSS, 250), „I am his brother“; Wörter aus dem Französischen wie „Bonjour“ (DSS, 59) oder aus dem Arabischen wie „Salam Alaikum“ (DSS, 248). Es kommen auch im Text viele Figuren vor, die vielen Sprachen mächtig sind oder einfach als Übersetzer tätig sind. Das ist der Fall von Abdallah, einem Freund von Lutfi, aus Syrien, der „Übersetzungen aus dem Arabischen ins Deutsche und umgekehrt [anbietet]“ (DSS, 246). Diese intertextuellen Elemente bzw. die Vielfalt von Sprachen fördern beim Leser zweifelsfrei das interkulturelle Lernen.

Zu untersuchen ist auch die Begegnung zwischen Lutfi und dem in Damaskus lebenden österreichischen Musiklehrer Alfred Meissner. Bei ihm ergreift Lutfi die Chance, das Musikinstrument Geige spielen zu lernen. Über seine Fähigkeit hinaus, die Violine zu handhaben und sich mit den Musiknoten auszukennen, lobt Lutfi letztere als ein Phänomen, das allen Völkern der Welt eigen ist:

Ich lernte Noten lesen. Musiknoten sind eine geniale Erfindung, eine Sprache, die rund um den Globus verstanden wird. Sie ist die einzige Sprache, die mit nur sieben Buchstaben verstanden wird. [...] Die Musik der Welt wird von diesen wenigen Buchstaben, ihren Nuancen und Varianten ausgedrückt, und ein Japaner, ein Chinese oder ein Araber kann sie lesen und sie auf die gleiche Weise in Töne übersetzen wie ein Amerikaner oder ein Däne (DSS, 205).

Hierbei zeigt sich im Hinblick auf Schamis Intention deutlich, dass Lutfi ein Brückenbauer zwischen den Kulturen ist, denn es gelingt ihm zu begreifen, was hinter den Musiknoten steckt, sie stellen ein Symbol der Einigung aller Menschen der Welt dar, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit.

Eingegangen wird zuletzt auf die Begegnung zwischen Amad Farah – Luftis Vater – und dem berühmten Jazzmusiker Duke Ellington aus den USA. Die beiden Protagonisten lernen einander in New York kennen und „wurden schnell Freunde.“ (DSS, 45) Duke Ellington, dessen richtiger Name „Edward Kennedy Ellington“²⁷ (ebd.) ist, hat dank Amad Farah das Leben vieler Menschen aus der Damaszener Stadt wahrlich beeinflusst. Er wird im Text als

²⁶Hervorhebungen von mir

²⁷ Wichtig zu unterstreichen, ist dass Edward Kennedy Ellington eine reale Person ist, die zu seinen Lebzeiten einer der bekanntesten Jazzmusiker aus den USA war.

„Halbgott der Jazzszene“ (DSS, 46) charakterisiert. Hervorzuheben ist seine Beziehung zu Menschen. Dazu sagt Lutfi:

Duke war nicht nur ein großartiger Musiker, sondern er hatte eine hervorragende Menschenkenntnis. All seine Musiker blieben ihm über Jahrzehnte hinweg treu. Er studierte jeden Menschen genau, auch meinen Vater. Er wollte seine Leute genau kennen, nur dann könne er sie wirklich in seine Musik einbinden. Er war überzeugt, dass er die Notwendigkeit für jedes Instrument nur dann perfekt schreiben könne, wenn er mit jedem einzelnen Musiker nicht nur gegessen, diskutiert, gelacht und gestritten, sondern auch ein Paar runden Poker gespielt habe, um sein wahres Temperament kennen zu lernen (DSS, 45).

Es scheint mir an dieser Stelle angebracht zu sagen, dass Duke Ellington großen Wert auf die soziale Kompetenz legt, denn ihm zufolge erlaubt der nähere Umgang mit Menschen, gute zwischenmenschliche bzw. kollegiale Beziehungen anzuknüpfen. Dabei lernt der Leser besonders die Relevanz der affektiven Dimension beim Kontakt mit Menschen im Auge zu behalten.

2.3.1.4. Intertextualität und interkulturelle Kompetenz

Zuerst wäre es wichtig, den Begriff Intertextualität²⁸ zu definieren. Darunter versteht Harold Bloom die Relation zwischen den Texten.²⁹ Insofern vertritt er die Auffassung, nach der Intertextualität in einer Weise betrachtet und analysiert wird, wobei autorintentionale Elemente in den Vordergrund gerückt werden.³⁰ Der Text erscheint also, so Bachtin, als „ein Mosaik aus Zitaten“³¹, der andere Texte in sich aufnimmt. In diesem Teil kommt es darauf an, einen Aspekt aus Schamis Roman *Die Sehnsucht der Schwalbe*, die in engem Zusammenhang mit seiner Erzählung *Der Leichenschmaus* steht, herauszuarbeiten. Dabei handelt es sich um das Stichwort „Auf Arabisch leben und auf Deutsch sterben“ (DSS, 222). Dies steht im Mittelpunkt der Erzählung *Der Leichenschmaus* und ist eng mit Josefs Geschichte verbunden. So lautet der Untertitel der Erzählung „Oder warum Josef auf Arabisch lebte und auf Deutsch starb“. Im Roman liegt der Schwerpunkt hingegen nicht unmittelbar bei diesem Stichwort. Letzteres wird aber nur- im Gegensatz zur Erzählung- mit dem Leben von Schibab verknüpft. Von diesen in Schamis Erzähltexten auftauchenden Figuren, und zwar Josef und Fuarid erzählt jeweils ein Ich-Erzähler aus seinen Erfahrungen in

²⁸ Es wird an dieser Stelle nicht auf die Diskussion um diesen Begriff verzichtet. Intertextualität wird hier nur je nach dem Erkenntnisinteresse dieses Teils bestimmt.

²⁹ Vgl. Literaturtheorien im Netz. Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften. Abrufbar unter: <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin...>, 20.04.2016, 16:13.

³⁰ Vgl. Ebd.

³¹ Ebd.

Deutschland. Diese beiden Protagonisten haben ein und dasselbe markante Ereignis erlebt. Beide, die wie Araber gelebt haben, haben sich durch den Kontakt mit Deutschen beim Umgang mit ihrer Art des Trauens verändert und schaffen sich ein Dazwischen, um mit Bhabha zu sprechen. Ihr Leben kann man an der folgenden Textstelle des Romans zusammenfassen:

Was ein Leichenschmaus ist? Ja, das ist wieder so eine Geschichte. Zunächst möchte man sagen, die Deutschen seien Barbaren, doch beim genaueren Hinschauen muss man zugeben, dass sie sehr zivilisiert mit dem Tod umgehen. Wir Araber betrauern einen Toten mit Weinen und lautem Schluchzen und dem bis zum Selbstmord reichenden Versuch, den Schmerz, der unser Herz zerreißt, aus uns hinauszutreiben [...] Die Deutschen gehen nach der Beerdigung essen und trinken und sie lachen und stoßen miteinander, als wären sie auf der Hochzeit [...] Sie holen die Trauenden ins Leben zurück und vertreiben den Schmerz, der die Herzen erdrückt. Das ist nicht schlecht, vor allem bei einem Volk, das nicht viel über Schmerzen spricht (DSS, 257).

Diese kritische Stellung der Protagonisten gegenüber dem Umgang mit dem Tod bei der arabischen Tradition fordert den Leser dazu auf, kritisch mit seinen eigenen Gepflogenheiten umzugehen, was sein Urteilsvermögen schärfen kann. So zu handeln, das heißt nichts als gegeben hinzunehmen, hilft dem Leser dabei, interkulturell sensibel zu sein.

2.3.2 Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat

2.3.2.1. Interkulturelles Lernen und Kompetenzförderung: Zur Wertevermittlung

In der Erzählung *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat*³² wirft Rafik Schami durch seine syrische Brille einen kritischen Blick auf die Gepflogenheiten seines Herkunftslandes Syrien und seiner Wahlheimat Deutschland. Der Fokus wird hierbei besonders auf den unterschiedlichen Umgang der Angehörigen der arabischen und deutschen Kultur mit dem in allen Kulturen geltenden Brauch der Einladung gelegt. Es kommt an dieser Stelle hauptsächlich darauf an, die im Text dargelegten Stereotype zu verarbeiten, die bei der Förderung von Kompetenzen in Erwägung gezogen werden sollen.

In erster Linie wollen wir im Text die sogenannten alten deutschen Tugenden, um mit Bertin Nyemb zu sprechen, herausarbeiten. (Nyemb 2010: 86). Der Ich-Erzähler führt als erste

³² Rafik Schami, a.a.O. Zitiert wird nach dieser Ausgabe. Zitate werden hier als *ELN* geführt und die Seiten in runden Klammern im Text angegeben.

deutsche Tugend die Pünktlichkeit vor, die er lobenswert findet: „Deutsche einzuladen ist angenehm. Sie kommen pünktlich. Sagen sie um vier, dann kommen sie um vier, manchmal sogar Viertel vor. „Wir haben mit Stau gerechnet“, erklären sie dem verlegenen Gastgeber.“ (EDL, 32). Daran lässt sich ablesen, dass die Deutschen mit der Zeit umzugehen wissen. In dem heutigen Zeitalter der Beschleunigung, wo die Zeit-Geld-Logik an der Tagesordnung steht, ist die Pünktlichkeit in fast allen Lebensbereichen erforderlich. Über diese Kompetenz beim Umgang mit der Zeit zu verfügen, die sich die Deutschen zu eigen machen, ist ein hohes Gut für die Entwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft.

Zudem betrachtet der Ich-Erzähler im Text die Deutschen im Vergleich zu Menschen aus Italien, Arabien, Spanien und Griechen als offene und höfliche Menschen. Dazu sagt der Erzähler:

Im Gegensatz zu Italienern, Arabern, Spaniern und Griechen, deren mediterrane üppige Küche sie zu hochnäsiger und zu feige macht, um sich auf andere Speisen einzulassen, sind die Deutschen sehr mutig, ihre eher bescheidene Küche zu verlassen und andere, exotische Gerichte zu probieren. Sie scheuen weder vor japanischen, chinesischen, afrikanischen oder afghanischen Kochkünsten zurück. Und wenn es ihnen schmeckt, sagen sie nach genau neunzig Sekunden: „Lecker, kannst du mir das Rezept geben (EDL, 33).

Durch die Offenheit der Deutschen zur fremden Kultur wird die Wahrnehmung und Fähigkeit zur Toleranz gegenüber Fremdheit gefördert, denn das Fremde soll als Ergänzung und Bereicherung zum Eigenen angesehen werden.

Nicht zuletzt wird auch im Text die deutsche Tugend Anständigkeit bzw. Verlässlichkeit betont:

Deutsche Gäste kommen nicht nur pünktlich, sie sind auch präzise in ihren Angaben. Wenn sie sagen, sie kommen zu fünf, dann kommen sie zu fünf. Man kann bereits am Nachmittag den Tisch decken. Und sollten sie wirklich einmal einen sechsten Gast mitnehmen wollen, telefonieren sie vorher stundenlang mit dem Gastgeber, entschuldigen sich dafür [...] (EDL, 34).

Hierdurch macht der Erzähler den Leser aufmerksam auf das Besondere an der deutschen Kultur, was in vielen Kulturen nicht verankert ist. Das ist der Fall bei der arabischen Kultur, wo die Beständigkeit verachtet wird. Deshalb unterstreicht der Erzähler im Text, dass die Araber als Gäste „furchtbar“ sind. (ebd.). Hinzu fügt er: „Einmal zählten wir in Damaskus eine Prozession von neunundzwanzig Menschen vor unserer Tür, als meine Mutter ihre Schwester eingeladen hatte, um mit ihr nach dem Essen in Ruhe zu reden.“ (EDL, 35) Nichtsdestotrotz sieht der Erzähler die Araber als Inbegriff der Gastfreundschaft an:

Ein Nomade bewirtet den Fremden, weil er in ihm sich selbst sieht [...] Ein Nomade weiss von Kind auf, dass er nur Zufall heute der Gastgeber ist, dass aber vielleicht bereits morgen ein Sandsturm ihn zum durstigen Fremden werden lässt, der im Augenblick seiner Ankunft bei dem, der ihm Schutz geben kann, kein Verhör, sondern Wasser, Brot und Ruhe braucht. Deshalb verbietet es die Moral der arabischen Nomaden, den Fremden in den ersten drei Tagen nach dem Woher und Wohin zu fragen. Diese freundliche Bewirtung des Gastes, mittels derer er zu Kräften kommt, hat in Arabien einen Namen: Gastrecht (EDL, 32).

Es soll hier gezeigt werden, dass die Araber Empathie gegenüber dem Fremden empfinden, denn sie sind imstande, sich in seine Lage hineinzusetzen. Diese interkulturelle Sensibilität legt der Text dem Leser nahe, indem er bei ihm die interkulturelle Kompetenz entwickelt.

Doch diese arabische Gastfreundschaft steht, so der Erzähler, der deutschen Tradition des Mitbringsels gegenüber, denn die arabische Moral lautet: „wenn man einen Fremden mit Essen versorgte, rettete man nicht selten ein Leben“ (ebd.) Ferner: „In Damaskus fühlt sich ein Gastgeber beleidigt, wenn seine Gäste etwas zu essen mitbringen. Und kein Araber käme auf die Idee selbst zu kochen oder zu backen, wenn er eingeladen ist.“ (EDL, 31) Im Gegenteil davon bringen die Deutschen immer etwas mit, wenn man sie einlädt und in der Regel „*Nudelsalat*“ (ebd.)

Daraus kristallisiert sich die Andersartigkeit der arabischen und deutschen Kultur heraus. Diese interkulturellen Interaktionsprozesse im Text zielen ausgehend von kulturellen Differenzen darauf ab, die daran teilnehmenden Angehörigen der jeweiligen Kulturen selbstkritisch zu handeln, sich der fremden Kultur anzueignen und weiterhin die interkulturelle Handlungskompetenz zu entwickeln.

2.3.2.2. Interkulturelles Erziehen und interkulturelle Kompetenz

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, wie es dem Ich-Erzähler mit Migrationshintergrund aus seinen Erfahrungen in seiner neuen Heimat und im Herkunftsland gelingt, den Leser mit dem Fremde vertraut zu machen und demnach sein Urteilsvermögen zu schärfen.

Besonders frappant im Text ist das Sprachexperiment des Ich-Erzählers, indem er mit einem von Deutschen verwendeten Wort, wenn es ihnen ein Gericht überhaupt nicht schmeckt, umgeht:

Auch wenn den Deutschen das Essen gar nicht schmeckt, bleiben sie sehr höflich. Sie lächeln und sagen knapp: „Interessant.“ Ich habe mich jahrelang gefragt, warum die Deutschen, Engel der Dichter und Philosophen, ein Essen interessant finden. Ein Essen kann nicht interessant sein. Es ist weder eine mathematische Gleichung noch eine Naturerscheinung. Es schmeckt oder es schmeckt nicht. Ich hielt den Ausdruck für unpräzise, unbeholfen. Erst vor kurzem konnte ich diese höchst verschlüsselte Aussage dechiffrieren. [...] Interessant – das ist eine geballte, auf ein Wort verdichtete Kritik, die die Verrisse des unbarmherzigsten Literaturkritikers wie süße Limonade wirken lässt. Sie meinen interessant, wie man aus wunderbaren Produkten und Ingredienzen so ein scheußliches Gericht kochen kann. Das alles steckt in diesem einen Wort (EDL, 33 f).

Nimmt man diese Aussage des Erzählers unter die Lupe, so dürfte man behaupten, dass der Erzähler über den wissenschaftlichen Geist verfügt, der sich hier durch seine Wissensneugierde auszeichnet. Er bemüht sich darum, das Wort Interessant bzw. die hinter diesem Wort steckende Bedeutung zu entschlüsseln, was er durch seine Recherchen zu tun schafft. Hierbei gibt der Erzähler dem Leser zu verstehen, dass ein Wort immer im Hinblick auf den Kontext zu erschließen ist und dass die Sprache der Träger der Kultur ist.

Als wichtiger Punkt, der heranzuziehen ist, ist auch die Tatsache, dass der Erzähler die essentialistische Kultur- bzw. Identitätsauffassung³³ in Frage stellt. Dazu sagt er:

Gastfreundschaft ist aber nicht angeboren. Das wissen die Araber und erziehen ihre Kinder deshalb von klein auf zur Liebe und Achtung gegenüber Gästen. [...] Ein arabisches Sprichwort sagt: Wer vierzig Tage mit Leuten zusammenlebt, wird wie sie. Seit fast vierzig Jahren lebe ich inzwischen mit den Deutschen zusammen, und ich erkenne Veränderungen an mir (EDL, 34).

Daraus folgt, dass Kultur und Identität das Resultat der Erziehung ist, und sich darüber hinaus ständig durch die Interaktion des Einzelnen mit seiner Umgebung wandelt. Deshalb legt der Erzähler im Rahmen seiner Essentialismuskritik dem Leser nahe, dass Gastfreundschaft gelernt wird und dass der Kontakt mit dem Anderen nicht unverändert bleibt. Doch er unterstreicht, dass die Anpassung an einen fremden Ort nicht die völlige Assimilation bedeutet:

Ein Fremder muss nicht Blutwurst und Saumagen essen, um angepasst zu sein. Spätestens wenn er anfängt, pünktlich zur Bushaltestelle und zum Bahnhof zu gehen, weil Busse und Züge nicht anhalten, wenn er ihnen winkt, ist er es. Und was ist mit den Mitbringseln der Gäste? Wein und Käse kann ich inzwischen annehmen, aber Nudelsalat – niemals (EDL, 36).

Insofern liest sich der vorliegende Text durch seine „deutlich pädagogisch motivierte Erzählhaltung“³⁴ (Rösch 2006: 35) als Anstoß zum interkulturellen Lernen und zur interkulturellen Handlungskompetenz.

³³ In dieser Hinsicht wird Kultur als homogene, abgrenzbare Größe und Identität als statisches und unwandelbares Phänomen verstanden.

KAPITEL 3: KOMPETENZERWERB IM DAF-UNTERRICHT DURCH SCHAMIS TEXTE

Wirft man einen Blick auf den Lehrplan für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an Sekundarschulen Kameruns, so stellt man fest, dass er einen besonderen Wert auf „eine kompetenzorientierte Ausrichtung der Deutschlehrausbildung [...] und die von den Schülern zu erwerbenden Kompetenzen“ (Nyemb o.J.:7) legt. Insofern erscheint der Einsatz von Texten der Interkulturalität als hohes Gut für eine Entwicklung von Kompetenzen im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Werden Kompetenzen als „Fähigkeiten, über die ein Individuum verfügt und die es in gegebenen Situationen einsetzt“ (Spinner 2006:7) betrachtet, dann lautet die Kernfrage: Welche Fähigkeiten können durch Schamis Texte im DaF-Unterricht entwickelt werden? Bevor auf diese Frage eingegangen wird, wird zuerst der Akzent auf die von dem kamerunischen Germanisten Bertin Nyemb herausgearbeiteten Grundkompetenzbereichen gesetzt.

In Bezug auf den kompetenzorientierten Deutschunterricht hat Nyemb einige Teilkompetenzen, die im Lehr- und Lernprozess zwecks des Kompetenzerwerbs beachtet werden sollen, herausgearbeitet, welche er in verschiedene Kompetenzbereiche einordnet. Somit schreibt er Folgendes:

Auf der *sprachlichen Ebene* soll erreicht werden, dass der Schüler Fertigkeiten in Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben und Übersetzen erwerben und Vergleiche zwischen der Mutter- und der Fremdsprache anstellen kann. Auf der *didaktischen Ebene* soll der Schüler in die Lage versetzt werden, autonom zu lernen, jedwede Schrift in deutscher Sprache inhaltlich und stilistisch zu erschließen, sich in einer Gruppenarbeit einzubringen und ein demokratisches Denken zu entwickeln. Was den *kognitiven Bereich* anlangt, sollen dem Schüler Aspekte der Zivilisation, des Kultur- und Kunstlebens deutschsprachiger Länder näher gebracht werden. Des Weiteren soll dem Schüler die Möglichkeit eröffnet werden, gesellschaftliche Herausforderungen als solche wahrzunehmen und sich für deren Bewältigung einzusetzen. Was die *kulturelle und affektive Dimension* angeht, soll der Schüler [...] zu interkultureller Kommunikation, Solidarität und Verständigung angehalten werden. Darüber hinaus soll er zur Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenz zwischen Eigenem und Fremdem erzogen werden (Nyemb 2016: 7).³⁵

Die von Nyemb an dieser Stelle ausgearbeiteten Kompetenzbereiche sind im Kontext der Fremdsprachendidaktik unerlässlich, zumal sie den Grundstein des DaF-Unterrichts herausbilden und meines Erachtens als der sicherste Weg zum Kompetenzerwerb im Lehr-

³⁴ (Zit. nach Nyemb o. J. : 14)

³⁵ Hervorhebung im Original

und Lernprozess erscheinen. Es geht an dieser Stelle weniger darum, ein Unterrichtsmodell zu entwerfen, sondern jene Kompetenzbereiche im Lichte der oben analysierten Werke von Schami heranzuziehen, dessen Ziel es ist, Kompetenzen im DaF-Unterricht zu fördern

3.1. Märchen und Kompetenzförderung im DaF-Unterricht

Hierbei befasse ich mich zuerst mit Schamis Roman *Die Sehnsucht der Schwalbe*. Wie bereits oben angedeutet, ist dieser aus einzelnen Geschichten bestehende Erzähltext so gestaltet, als würde ein orientalischer Märchenerzähler ihn vortragen. Dabei spielt der Held Lutfi die Rolle des Märchenerzählers und Barakat die des Zuhörers. Davon ausgehend, wird hier aufgezeigt, wie wichtig das Märchen in seiner Tradition des Erzählens und des Zuhörens zur Förderung der sprachlichen bzw. kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht ist. In dem heutigen Zeitalter der Beschleunigung sind das Erzählen und das aktive Zuhören jedoch sehr in Hintergrund getreten. Menschen sind mehr an neuen Informations- und Kommunikationstechnologien interessiert. Auch im fremdsprachlichen Deutschunterricht werden immer weniger Erzählen und Zuhören herangezogen. Doch sie sind wichtiger Teil der Sprachförderung, denn Sprachbeherrschung ist eine Schlüsselkompetenz, die aktive Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft ermöglicht. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass es oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, kommunikative Kompetenz zu erlangen. Es soll also im Klassenzimmer ein Arbeitsklima geschaffen werden, in der die Schüler zum Sprechen über literarische individuelle Leseerfahrungen motiviert werden, so dass die kommunikative Kompetenz entwickelt wird. Besonderer Wert wird hierfür der Tatsache beigemessen, dass Lernende die Sprache auf spielerische Art und Weise erlernen. So soll im Klassenzimmer eine Gruppenarbeit gebildet werden, in der ein Schüler als Erzähler das Märchen gestaltet und mit den Gruppenmitgliedern in einen Dialog tritt. Das Märchen soll sich dabei auf das gesprochene Wort beschränken. Doch die anderen Schüler versuchen es, das Märchen schriftlich zu fixieren. Orale Tradition von Märchen bietet also Möglichkeiten, alle vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) zu trainieren. Durch die Kombination von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Produktion (Erzählen, Sprechen) und Rezeption (Hören, Zuhören) werden unterschiedliche Lernertypen und unterschiedliche Didaktisierungsformen ermöglicht. Daher ist die folgende Textstelle in Schamis Roman *Die Sehnsucht der Schwalbe* in Bezug auf Lutfi zu berücksichtigen: „Ich bin ein Ohrenmensch. Für eine Geschichte gäbe ich mein letztes Hemd“ (DSS, 157) Daraus wird

klar, dass so ein Schüler wie der Ich-Erzähler keine Schwierigkeit hätte, Geschichten zuzuhören. Der Lehrende soll also der Partikularität einzelner Lernenden bei der Arbeit am Märchen Rechnung tragen

Es ist einen Versuch wert, den Text nicht in seiner schriftlich fixierten Form zu präsentieren, sondern sie zu erzählen. Die Lernenden sollen überdies angeregt werden, selbst Märchen zu erzählen und so nicht nur Wortschatz und grammatische Strukturen zu üben, sondern sich auszudrücken. Hier wird freie Sprachproduktion geübt. Zum Erzählen gehören nicht nur die Sprache, sondern auch Mimik und Gestik des Erzählenden. Diese können dazu verhelfen, die Geschichte zu vermitteln und zu verstehen, auch wenn sprachliche Fehler begangen werden. In der Unterrichtseinheit soll die Möglichkeit zur Sprachproduktion im Klassenzimmer genützt werden. Die Geschichte soll im Plenum erzählt werden. Mithilfe von am Anfang einzelner Kapiteln des Romans *Die Sehnsucht der Schwalbe* stehenden Vignetten können die Lernenden mit dem Erzählen und Schreiben des Märchens mit eigenen Worten beginnen. Da Lutfis Geschichte im Roman offen ist, sollen die Lernenden dazu angeregt werden, die Geschichte weiterzuerzählen und zu vervollständigen. Somit werden die Kreativität und die Selbständigkeit der Lernenden gefordert. Eine schriftliche Fixierung des Märchens soll als Hausaufgabe gemacht werden.

3.2 Professionelles Handeln und Kompetenzförderung im Lehrerberuf

In Schamis *Die Sehnsucht der Schwalbe* fühlt sich Lutfi, die Hauptfigur des Romans, wegen seiner dunklen Hauptfarbe in Damaskus fremd. Sogar in der Schule wird er sowohl von Mitschülern und Lehrern marginalisiert. Dazu sagt der Ich-Erzähler: „Mich nannten die Lehrer nicht Lutfi, sondern Ibn El Abdeh, Sohn der schwarzen Sklaverin.“ Das zeigt deutlich, dass diese Lehrer über keine „Differenzfähigkeit“³⁶ (Schratz 2008:129) verfügen, denn sie sind nicht imstande, mit der „Fremde“ umzugehen. Es herrschte in der Schule die autoritäre Erziehung, das heißt die Schüler wurden geschlagen und erlebten „die Hölle, bis der Lehrer Kadir Kassar kam“ (DSS, 126). In diesem Teil will ich am Beispiel des im Roman von Rafik Schami inszenierten Lehrers Kadir Kassar zeigen, wie ein Lehrer trotz der in der Schule

³⁶ (Zit. nach Nyemb o. J. : 8)

fehlenden „Kooperationsbereitschaft des Kollegiums“ (Schratz 2008:126)³⁷ in komplexen Situationen professionell und kompetent handeln soll. Zu unterstreichen ist hier, dass der Sprachlehrer Kassar als Nonkonformist betrachtet wird, denn er übt Kritik an dem System des Terrors der Schule:

Und vom ersten Tag an stellte er sich der vereinten Lehrerschaft entgegen. [...] Mitten auf dem Hof und vor den Augen des Direktors stoppte der Neue den Sportlehrer, als der seinem täglichen Vergnügen nachging, Kinder auf dem Pausenhof mit einem Bambusrohr zu traktieren. Zum ersten Mal hörten wir Schüler, dass Schlagen verboten war. [...] Er zwang den Sportlehrer, vor allen Anwesenden zu versprechen, dass Schläge nie wieder vorkommen würden (ebd.).

Daraus ergibt sich, dass Kassar über das *Professionsbewusstsein* verfügt, denn er kennt die Pflichte und Rechte seines Berufs. (vgl. Nyemb o. J. : 8)³⁸. Deshalb achtet er auf die Kinderrechte bzw. auf das Wohl des Kindes als prioritär in dem Lehrerberuf und handelt gegenüber Kindern fair und gerecht. So ein professionell handelnder Lehrer benötigt keine Beziehungen zur Macht, um das System in Frage zu stellen:

[...] die Lehrer zitterten vor ihm, denn sie vermuteten, dass er ein mächtiger Mann im Kultusministerium und der Bruder des Geheimdienstchefs war, der damals auch Kassar hieß. Heute weiß ich es besser. Kadir Kassar war kein hohes Tier. Die Namen gleichen sich, aber der Geheimnisdienstchef war Muslim und unser Lehrer war Christ“ (DSS, 126f).

Das ist ein Appell an die Lehrer, damit sie keine Angst davor haben, die Schwächen des Systems ans Licht zu bringen, auch wenn sie keine Beziehungen haben. Die Lehrer sollen sich also Kassar zum Vorbild nehmen und sich öffentlich gegen das System der Schule aussprechen.

Jedes Mal, wenn die Schüler beleidigt wurden, war Kassar da, um sie zu schützen. Dazu sagt Lutfi Folgendes:

als der Französischlehrer mich einmal „dummer Neger“ nannte, machte ihm Kadir Kassar den Garaus. „ Du bist krank, Mann“, sagte er in meiner Anwesenheit zu dem Lehrer: so etwas wie du gehört nicht in eine Schule, sondern ins Gefängnis. Weißt du nicht, dass die Mutter unseres Verteidigungsministers auch eine Farbige ist? Weißt du das nicht? „ Er brüllte es auf dem Korridor. Der Lehrer wusste es nicht, wie er sich aus der Affäre sollte (DSS, 127).

Die Reaktion des Sprachlehrers Kassar gegenüber dem Französischlehrer belegt, dass Kassar sich offenkundig gegen die Diskriminierung und Rassismus ausspricht, indem er für die Gleichstellung aller Akteure der Schule sorgt.

³⁷ Ebd.

³⁸ Hervorhebung im Original

Hinzu kommt, dass der Lehrer Kassar als „*personal Mastery* sein Wissen und Können richtig [einsetzt]“ (Nyemb o.J.: 8), so dass sein Unterricht in einer herrlichen Atmosphäre erfolgt. Das kommt im Roman wie folgt zum Vorschein:

[Kassar] war hoch qualifiziert und sein Unterricht unglaublich spannend und gut. [...] Kassar gründete schließlich ein Schülertheater und konnte dafür sogar Geld beim Kultusministerium lockermachen. [Lutfi] war einer der Ersten, die mitspielen wollten. Schließlich drängte es aber viel mehr Schüler teilzunehmen, als das Stück zuließ. Zu Ende des Jahres spielten wir vor Eltern und Schülern unser erstes Stück [...] Manche saßen zum ersten Mal in ihrem Leben vor einer Bühne, die der Lehrer mit den Schülern der fünften Klasse aufgebaut hatte. [...] (DSS, 128).

Was dabei besticht, ist die Tatsache, dass der Lehrer Kassar den Unterricht so spannend gestaltet, dass die Schüler motiviert werden. Als eifriger Sprachlehrer kennt Kassar die Relevanz des Einsatzes des Theaterstücks beim Erlernen einer Sprache und zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler. Diese Strategie soll meiner Ansicht nach im DaF-Unterricht eingesetzt werden, denn die Aufführung des Theaterstücks im Klassenzimmer regt die Schüler zum freien Sprechen an, was das Erlernen der deutschen Sprache bestimmt erleichtern würde.

3.3 Landeskundliches Potential und interkulturelles Lernen

Schamis Texte transportieren ein breites landeskundliches und historisches Wissen. Beispiel hierfür ist *Die Sehnsucht der Schwalbe*. Dieser Roman basiert auf einer literarischen „Remigration“ in den arabischen Kulturraum. (vgl. Rösch 1998: 10). Diese literarische „Remigration“ zeichnet sich nicht nur durch eine lokale, sondern auch durch eine historische Tradition aus. (vgl. ebd.) Dadurch, dass Schamis Roman „kritische Einsichten in den sozialhistorischen Hintergrund des [Migrationsphänomens] (Chiara 2011: 398) schafft, was meist den Schülern fremd erscheint, kann er den Lernenden dazu bewegen, „eine komplexe fremde Welt beim Lesen in ihren Köpfen aufzubauen, diese Welt zu deuten und sich über diese Deutungen zu verständigen, so dass nicht nur Empathie-, sondern auch ihre Urteilskraft gefördert wird (Bredella 2010: 117)³⁹. Der kritische Umgang mit Landeskunde und Geschichte soll also im DaF-Unterricht herangezogen werden. Als Paradebeispiel hierfür gilt es hier, Lutfis Kritik an der ihm in der Schule beigebrachten Unterrichte über die Einheit und der Gastfreundschaft der Araber, nachdem er in vielen arabischen Ländern nicht anerkannt wird, anzuführen:

³⁹ (Zit. nach Nyemb, a.a.O. : 4)

Ganze zwölf Jahre hatten wir in der Schule nur Lügen gebrüllt von der Einheit der arabischen Nation. Zwölf Jahre lang hatten wir in widerwärtigen Lügen über die arabische Gastfreundschaft geschwelgt. Und immer hatte es geheißen, dass die Araber, hart erzogen von der Wüste, jeden Fremden aufnahmen und drei Tage lang füttern müssten, bevor sie es sich schüchtern erlauben könnten, ihm die Frage nach dem Wohin zu stellen. Mein Gott, wie eingebildet unsere Lehrer das den wichtigsten Charakterzug der Araber betont hatten! Diese Feiglinge waren nie durch Arabien gereist in der Absicht, die Texte zu überprüfen, die sie uns zum Auswendiglernen gaben (DSS, 297).

Man darf an dieser Stelle anmerken, dass es eine Kluft zwischen Theorie und Praxis besteht. Daraus ließe sich auch ablesen, dass der Ich-Erzähler die Stereotype, das heißt die feststehenden Eigenschaften, die Angehörigen eines Kulturkreises eigen sind, vehement moniert, denn die Realität weicht völlig von dem, was er in der Schule gelernt hat, ab. Das soll die Lernenden veranlassen, kritisch mit dem Gelernten und den Stereotypen umzugehen.

Des Weiteren wird im Roman die Geschichte der Herkunft Lutfis mütterlicherseits erzählt. Allerdings stammt Lutfi Urgroßvater aus einem kleinen Dorf an der Küste des heutigen Tansania stammt und wird als schwarzer Sklave nach Syrien verschleppt. Lutfis Vorfahren fühlen sich in Syrien fremd, denn sie haben eine völlig andere Lebensweise als die der Araber aus Syrien. Dazu sagt Lutfi: „Meine Urahnen waren damals Anhänger einer Naturreligion. Als die Araber [...], die alle Muslime, das erfuhren, fingen sie an, gegen die Schwarzen zu hetzen. [...] Sie hassten sie angeblich, weil sie Wein tranken und Schweine aßen [...]“ (DSS, 38). Lesen die Lernenden diese Geschichte durch, indem sie Denk- und Handlungsweise Lutfis mit der seiner Vorfahren, würden sie feststellen, dass sie sich völlig voneinander unterscheiden. Davon ausgehend, sollen die Schüler zur Kenntnis, dass die Identität ein ständiges Konstrukt ist und dass sich die Identität nicht bloß aus der Zugehörigkeit zu einer Kultur bildet, sondern vielmehr aus dem Interaktionsprozess des Einzelnen mit seiner Umgebung. Diese Kritik lässt sich durch Lutfis Antwort auf die Frage des neuen Lehrers – „Du bist doch kein echter Araber, stimmt’s?“ (DSS, 32) - verdeutlichen: „Meine Haut sei immerhin eindeutig aus Afrika, während er vielleicht nicht einmal wisse, wie viele Völker in seine Haut eingewandert oder an seinen blauen Augen beteiligt gewesen seien.“(DSS, 32f) Diese Art und Weise, kritisch auf Landeskunde und Geschichte einzugehen, hilft dem Lernenden dabei, sein Kritikvermögen zu schärfen und Vorurteile gegenüber Anderen abzubauen.

3.4 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikationskompetenz

Schamis Texte lassen sich meiner Ansicht nach in die Texte der Weltliteratur einordnen, denn die vielen in seinen Texten erschienenen Figuren sind immer dazu bewogen, Grenzen zu ziehen, hin und her zwischen Arabien und Deutschland zu pendeln, mit dem Ziel, Kontakte zu knüpfen, Menschen aus anderen Kulturen zu umarmen. Hinzu kommt der Kontrast zwischen den Kulturen, was darauf abzielt kulturelle Differenzen bewusst zu machen und bewältigen. Schamis Texte lesen sich also als Förderer der Toleranz und Völkerverständigung. Prägnantes Beispiel dafür ist die Geschichte des Pendlers Lutfi in *Die Sehnsucht der Schwalbe*. Das Leben von Lutfi in Deutschland, genauer auf dem Flohmarkt in Frankfurt, seine neue Heimat, ist besonders durch seine Liebe zu Molly geprägt. Die Tatsache, dass Molly weltoffen ist, hat Lutfi dabei geholfen, seinen Wunsch zu erfüllen: „Ich hätte die Welt umarmen mögen, deshalb habe ich Molly umarmt, denn in dem Augenblick war sie so groß und so schön wie die Welt.“ (DSS, 261). Neben dieser grenzenlosen Liebesbeziehung gibt viele weitere im Text, zum Beispiel zwischen Lutfis Vater und Mutter, die unterschiedlicher Religionsgemeinschaften und Hautfarbe sind: „Mein Vater war ein weißer Christ und meine Mutter eine schwarze Muslimin“ (DSS, 51). Die Inszenierung solcher Konstellationen im Roman kann dazu beitragen, beim Lernenden die Toleranz gegenüber Anderen zu entwickeln und sich mit ihnen zu verständigen. Die Völkerverständigung lässt sich auch dadurch demonstrieren, dass Duke Ellington, der berühmte amerikanische Jazzmusiker, sich dafür entscheidet, nachdem er zum ersten Mal den „Volkstanz Debke“ (DSS, 48) aus Syrien sieht, „sofort nach seiner Rückkehr in die USA ein Stück mit dem Titel „Depk“ (ebd.) zu schreiben.

Dazu kommt auch die Tatsache, dass der Flohmarkt, der jenseits der allgemeinen Gesellschaft liegt, als ein Ort des friedlichen Zusammenlebens und Koexistenz von unterschiedlichen Kulturen erscheint:

Immer wieder wurde ich daran erinnert, dass der Markt von babylonischen Wanderern bevölkert wird. Ein riesiges Sprachengewirr herrschte: Serbokroatisch, Russisch, Türkisch, Japanisch, Persisch, Hebräisch, Französisch, Arabisch, Griechisch, Italienisch, Spanisch, Chinesisch, Englisch und noch andere Sprachen, die ich nicht nannte. Manchmal unterhielten sich die Menschen auch auf Deutsch (DSS, 245).

An dieser Stelle ist anzumerken, dass das Fremde zum Eigenen geworden ist. Alle diese Menschen fühlen sich zuhause in der Fremde. Die Lernenden sollen also daraus ziehen, dass die Dichotomie Heimat und Ausland verhandlungsbedingt und Konstrukt ist. Keine Überraschung, dass Lutfi sein Nest in Deutschland gefunden, denn [er] fühlte [sich]

irgendwann am Bahnhof mehr anerkannt als daheim in Syrien. (DSS, 229). So wird die Auffassung, nach der man sich immer am wohlsten im eigenen Land fühle, dekonstruiert. Die Lernenden sollen nicht darunter verstehen, dass es darum geht, auf sein Herkunftsland endgültig zu verzichten, sondern ein Mensch der Welt zu sein, der dort lebt, wo er sich am Wohlsten fühlt. Ein weiterer Punkt für die Kompetenzförderung bei Lernenden im DaF-Unterricht ist Schibabs Geschichte im Roman.

Dass Schibab „wie ein Araber gelebt [hat] und wie ein Deutscher sterben [will] (DSS, 256), zeigt ausdrücklich, dass er weder ein Araber noch ein Deutscher ist, sondern etwas Drittes, eine Mischform oder ein „Dazwischen“, um mit Homi Bhabha zu sprechen. Die Besprechung dieser Geschichte im Unterricht kann die Schüler dazu bringen, Selbstkritik zu üben, ethnozentrische Vorstellungen zu überwinden und Offenheit für Exotisches aufzuzeigen. Diese Geschichte erscheint demnach als hohes Gut bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, indem sie grundlegend die Entwicklung der interkulturellen Sensibilität fördert.

In dem Kontext des DaF- Unterrichts ist auch die Erzählung *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat* von besonderem Gewicht. Durch die Werte wie Pünktlichkeit, Höflichkeit, Beständigkeit und Gastfreundschaft, die der Text vermittelt, sollen die Lehrenden und Lernenden dazu gebracht werden, tugendhaft zu werden, denn Tugend zeigt die Fähigkeit eines Menschen auf, eine moralisch oder anderweitig wertvolle Leistung zu erbringen. Im DaF-Unterricht soll auch anhand der Erzählung die Wichtigkeit der Entschlüsselung eines Wortes im Hinblick auf den Kontext und die Kultur des Ziellandes, in diesem Fall Deutsch ausgewertet werden. Dem Erzähler gelingt es, das Wort „interessant“ zu entschlüsseln. Dieses Wort verwenden die Deutschen, so der Erzähler, als ihnen ein Gericht nicht schmeckt.

Zuletzt kann gesagt werden, dass im Kontext des Erlernens einer Fremdsprache wie Deutsch, das auf die Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturkreisen und auf die Konfrontation mit fremdkulturellen Wirklichkeitsvorstellungen vorbereitet, sich die Fähigkeiten zur Überschreitung der eigenen Perspektive und zu Empathie als unabdingbar erweist, um interkulturelle Missverständnisse vorzubeugen und interkulturelle Kommunikationskompetenz zu fördern.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Abschließend zielte die vorliegende Arbeit darauf ab zu zeigen, inwiefern durch interkulturelles Erzählen Kompetenzen zu erwerben sind. Es ging also darum, aus den Spezifika der interkulturellen Erzähltexte *Die Sehnsucht der Schwalbe* und *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat* im Hinblick auf deren Aspekte interkulturellen Erzählens herauszuarbeiten, wie Rafik Schami in seinen Werken Kompetenzen fördert. Um meinem Erkenntnisinteresse gerecht zu werden, habe ich anhand Jürgen Schuttes Ausführungen zur Produktionsästhetik, Norbert Mecklenburgs Poetik der Hybridität und Aglaia Blioumis Kategorien des interkulturellen Potentials literarischer Texte jene Werke von Schami analysiert.

Im ersten Kapitel habe ich mich mit dem theoretischen Rahmen der Studie auseinandergesetzt. Dieser Teil hat sich als erstes mit den Klärungen der Grundbegriffe der Arbeit, und zwar Interkulturalität, interkulturelles Lernen, Kompetenz und interkulturelle Kompetenz gewidmet. Darüber hinaus habe ich den Fokus auf die Grundzüge der interkulturellen Literatur, deren Stellung in Deutschland und die methodologischen Gesichtspunkte der Untersuchung gelegt.

Im zweiten Kapitel habe ich mich mit der Analyse der ausgewählten Werke von Schami zugewendet. Zuerst habe ich anhand des Romans *Die Sehnsucht der Schwalbe* die Spezifik der Schreibweise Rafik Schamis und deren Relevanz für interkulturelles Lernen aufgezeigt, dann bin ich auf spezifische Erzählsituationen im literarischen Text eingegangen, die zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beitragen können. Es ging tatsächlich darum, die relevanten interkulturellen Interaktionen der im Roman handelnden Figuren in Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb näher zu beleuchten. In der Erzählung *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat* habe ich im Grunde den Akzent auf die im Text inszenierten Stereotype der deutschen und arabischen Tradition, und zwar die sogenannten deutschen Tugenden und die arabische Gastfreundschaft. Ich habe durch diesen Text demonstriert, dass sich der Text als Einladung zum interkulturellen Lernen und zur interkulturellen Handlungskompetenz liest.

Im dritten Kapitel habe ich das Hauptaugenmerk auf den Einsatz von Schamis Texten im DaF-Unterricht zwecks einer gezielten Kompetenzförderung. Ich habe gezeigt, wie die Behandlung eines Märchens im DaF-Unterricht die Sprach- und Kommunikationskompetenz

der Lernenden entwickeln könnte. Des Weiteren habe ich am Beispiel des Sprachlehrers namens Kadir Kassar demonstriert, wie ein Pädagoge mithilfe von Kompetenz und Professionalität Strategien erarbeiten kann, um die ihm anvertrauten Aufgaben bewältigen zu können. In diesem Zusammenhang habe ich festgestellt, dass Lernende durch Schamis Texte ein landeskundliches und historisches Wissen erwerben können, das ihr Kritikvermögen schärfen kann.

Am Ende meiner Untersuchung bin ich zum Schluss gekommen, dass das Genre interkulturelles Erzählen am Beispiel von Texten von Schami als Förderer von Kompetenzen im Umgang mit der Fremde gilt, denn es eröffnet aufschlussreiche Möglichkeiten und Strategien mit dem Eigenen und dem Fremden umzugehen. Darüber hinaus fördern diese Texte Kompetenzen, die in dem schulischen Milieu ausgewertet werden können. Als angehende Deutschlehrer trage ich Schamis Texten Rechnung, denn sie unterbreiten Ratschläge, die dazu verhelfen, die Persönlichkeit, das Kritikvermögen und die interkulturelle Sensibilität sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden zu entwickeln.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

Schami, Rafik (2012a): *Die Sehnsucht der Schwalbe*, 8. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

_____(2012b): *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat*, 5. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Sekundärliteratur

➤ Bücher und Artikel

Amodeo, Immacolata / Höner, Heidrun / Kiemle, Christiane (Hrsg.) (2009): *Literatur ohne Grenzen: interkulturelle Gegenwartsliteratur in Deutschland. Porträts und Positionen*. Sulzbach: Taunus.

Barkowsky, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke.

Bavar, Amir Mansour (2004): *Aspekte der deutschsprachigen Migrationsliteratur. Die Darstellung der Einheimischen bei Alev Tekinay und Rafik Schami*. München: Iudicium.

Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Deutsche Übersetzung von Michael Schiffmann und Jürgen Freud. Tübingen: Staufenburg Verlag.

Blioumi, Aglaia (2000): „Migrationsliteratur“, „interkulturelle Literatur“ und Generation von Schriftstellern“. *Ein Problemaufriss über umstrittene Begriffe*. In: Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturwissenschaften 4, 46. Jahrgang, 597-601.

_____(2002): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. München: Iudicium.

Bolten, Jürgen (2010): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung. Thüringen.

- (2010): *E-Learning*. In: Weidemann Arne/ Straub, Jürgen / Nothnagel (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?* Bielefeld: transcript Verlag, 397-416.
- Broszinsky- Schwabe (2011): *interkulturelle Kommunikation- Missverständnisse- Verständigung*. Wiesbaden: Springer.
- Brunzel, Peggy (2002): *kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität*. Göttingen: Narr.
- Cerri, Chiara (2008): *Interkulturelle Literatur. Ein erneutes Plädoyer für eine dringende begriffliche Entscheidung*. In: *Weimarer Beiträge* 54, 3 ,424-436.
- (2011): *Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Nr. 4- 38. 38. Jahrgang, 391-413.
- Chiellino, Carmine (Hrsg.) (2000): *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Stuttgart/ Weimar: Metzler.
- (2002): *Der interkulturelle Roman*. In: Aglaia, Blioumi (Hrsg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. München: Iudicium.
- Da Rin, Denise/ Nodari, Claudio (2000): *Interkulturelle Kommunikation. Wozu? Theoretische Grundlagen und Bestandsaufnahme von Kursangeboten*. Bern: Schweizerische Nationale UNESCO – Kommission, Sektion Bildung und Gesellschaft.
- Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (2013): *Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Demorgon, Jacques (2006): *Multikultur, Transkultur, Leitkultur, Interkultur*. In: Nicklas, Hans/Müller, Burkhard/Kordes, Hagen (Hrsg.): *Interkulturell denken und handeln: Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- El Wardy, Haimaa (2007): *das Märchen und das Märchenhafte in den politisch engagierten Werken von Günter Grass und Rafik Schami*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ende, Karin/ Grotjahn, Rüdiger/ Kleppin, Karin/ Mohr, Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Langenscheidt.

- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer- Poeschel.
- Esselborn, Karl (1997): *Von der Gastarbeiterliteratur zur Literatur der Interkulturalität. Zum Wandel des Blicks auf die Literatur kultureller Minderheiten in Deutschland*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 1, 45-75.
- (2007): *interkulturelle Literatur – Entwicklung und Tendenzen*. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.): *Dialoge zwischen den Kulturen: Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Hohengehren, 9-28.
- (2009): *Neue Zugänge zur inter/transkulturellen deutschsprachigen Literatur*. In: Schmitz, Helmut (Hrsg.): *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige. Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration* (= *Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik*, Bd. 69). Amsterdam/New York: Rodopi, 43-58.
- Foraci, Franco (1995): *Das Wort ist die letzte Freiheit, über die wir verfügen'. Gespräch mit dem syrischen Erzähler und Literaten Rafik Schami* . In: *Diskussion Deutsch*, 26. Jg.
- Gutjahr, Ortrud (2010): *Interkulturalität als Forschungsparadigma der Literaturwissenschaft. Von den Theoriedebatten zur Analyse kultureller Tiefenstrukturen*. In: Honnef-Becker, Irmgard et al. (Hrsg.): *Zwischen Provokation und Usurpation. Interkulturalität als (un)vollendetes Projekt der Literatur-und Sprachwissenschaften*. München: Wilhelm Fink.
- Hofmann, Michael (2006): *interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Honnef-Becker, Irmgard (2006): *Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Klieme, Eckhard (2004): *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?* In: *Pädagogik* 56,6, 10-13.
- Lafranchi, Andrea (2002): *Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität. Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung*. In : Georg, Auernheimer (Hrsg.) : *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. (= *Interkulturelle Studien* 13). Opladen: Springer, 206-233.

- Lamping, Dieter (2001): *Über Grenzen- Eine literarische Typographie*. Göttingen: Vandenhoeck / Ruprecht.
- (2013): *Internationale Literatur*. Göttingen; Vandenhoeck / Ruprecht.
- Leskovec, Andrea (2011): *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Leggewie, Claus/ Zifonoun, Darius (2010): *Was heißt Interkulturalität?* In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 1.
- Mahamat, Alhadji Ali (2015): *Des littératures de ghetto ? Quelques remarques à propos de la situation « des écrivains venus d’ailleurs » en Allemagne et en France*. In : Simo, David (Hrsg.): *Pratiques herméneutiques interculturelles. Mélanges en hommage à Alioune Sow*. Yaoundé: Editions clés, 139-154.
- Mecklenburg, Norbert (2008): *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: Iudicium.
- Nicklas, Hans/Müller, Burkhard/ Kordes, Hagen (Hrsg.) (2006): *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt/ Main: Campus Verlag.
- Niragden, Göran (2008) : *Produktionsästhetik*. In: Ansgar, Nünning (Hrsg.) : *Literatur- und Kulturtheorie*. 4. Auflage. Stuttgart: Metzler und Carl Ernst Poeschel Verlag.
- Neuner, Gerhard (2003): *Interkulturelle Aspekte der Lehrplanentwicklung und Lehrwerkgestaltung für Deutsch als Fremdsprache*. In: Wierlacher, Alois/ Bogner, Andrea (Hrsg.) : *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, 417-424.
- Nünning, Ansgar (2000): „*Intermisunderstanding*“ *Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme*. In: Bredella, Lothar et al (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr. 84-132.
- Nyemb, Bertin (2010): *Weißt du, hier ist Deutschland. Nicht wie Türkei. Ganz anders ...* – *Migration, Integration und Identität in Michael Richters gekommen und geblieben*. In: Ibrahima, Diagne (Hrsg.): *Mont Cameroun. Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien zum deutschsprachigen Raum*. Nr.7. Dschang: Dschang University Press, 85-103.

- (2016): „ *Ich möchte lieber auf Deutsch sterben.*“ *Interkulturelles Erzählen und Erziehen in Rafik Schamis Der Leichenschmaus.* In: Nyemb Bertin (Hrsg.): *Mont Cameroun. Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien zum deutschsprachigen Raum.* Nr.12, Dschang: Dschang University Press, 25-39.
- (o. J.), „ *Nein, so kann das nicht weitergehen.*“ *Kompetenzerwerb und professionelles Handeln fördern- Impulse für die Deutschlehrerausbildung in Kamerun* (unveröffentlicht).
- Rácz, Gabriella/ Schenk, Klaus (2014): *Erzählen und Erzähltheorie zwischen den Kulturen.* Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Richter, Myriam/ Hans- Harald, Müller (2014): *Interkulturelle Narration. Zur Theorie und Praxis der Analyse und Interpretation – am Beispiel einer Palästina- Reportage von Richard A. Bermann.* In: Rácz, Gabriella/ Schenk, Klaus: *Erzählen und Erzähltheorie zwischen den Kulturen.* Würzburg: Königshausen & Neumann. 29-35.
- Rösch, Heidi (2006): *Zauber der Zunge. Die Bedeutung des Begriffs Migrationsliteratur am Beispiel des erfolgreichsten deutschen Migrationsautors und interkulturellen Erzählers Rafik Schami.* In: *JuLit* 32 , 3., 29-37.
- Röttger, Evelyn (1996): *Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik.* In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 155-170.
- Sartres, Jean Paul (1981): *was ist Literatur?* Reinbeck: Rotwolt.
- Schutte, Jürgen (1977): *Einführung in die Literaturinterpretation.* Stuttgart: Metzler.
- Simo, David (2009/2010): *Migration, Imagination und Literatur. Die Literatur der Migration als Ort und Mittel des Aushandelns von neuen Paradigmen.* In: Kreuzer Leo/ Simo David (Hrsg.): *Weltgarten, Deutsch-afrikanisches Jahrbuch für interkulturelles Denken,* Hannover: Wehrhahn.
- (2015) *Ecriture et réécriture interculturelle et transnationale de l'histoire de la littérature : perspectives postcoloniales.* In : Simo, David (Hrsg.): *Pratiques herméneutiques interculturelles. Mélanges en hommage à Alioune Sow.* Yaoundé: Editions clés 117-137.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren, Grundlagen, Unterrichtsmodelle für die 1.- 4. Klassen.* Berlin: Cornelsen.

- Straub, Jürgen/ Weidemann, Arne/ Weidemann Doris (Hrsg.) (2007): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe- Theorien- Anwendungsfelder. Mit 20 Grafiken und Tabellen.* Stuttgart/ Weimar: Metzler.
- (2010): *Lerntheoretische Grundlagen.* In: Weidemann, Arne/ Straub, Jürgen/ Nothnagel Steffi, (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?* Bielefeld: transcript Verlag, 31-98.
- Thomas, Alexander (2006): *Grundriss der Sozialpsychologie. Band 2. Individuum – Gruppe – Gesellschaft.* Göttingen : Hogrefe. Zit. nach Niklas, Hans / Müller, Burkhard / Kordes, Harges : *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis.* Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- (2003): *Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte,* in: *Erwägen, Wissen, Ethik,* 14 (1), 137-150.
- Tjitra, Horra/ Thomas, Alexander (2006): *Interkulturelle Kompetenz und Synergieentwicklung.* In: Nicklas Hans/ Müller Burkhard/ Kordes Hagen (Hrsg.): *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis.* Frankfurt/ Main: Campus Verlag.
- Vogt, Jochen (2002): *Einladung zur Literaturwissenschaft.* München: Wilhelm Fink.
- Weidemann, Arne/ Straub, Jürgen/ Nothnagel Steffi (2010): *Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen.* In: Weidemann, Anne/ Straub, Jürgen/ Nothnagel, Steffi (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung.* Bielefeld: transcript Verlag. 15-17.
- Weinert, Franz E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.* In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim/Basel: Belz, 17-31.
- Weissmann, Dirk (2011): *Une littérature transnationale et transculturelle de langue allemande.* In : Weissmann, Dirk (Hrsg.): *Littérature et migration : Ecrivains germanophones venus d'ailleurs.* Paris : Presses Universitaires, 52-61.
- Welsch, Wolfgang (1991): *Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen.* In: *Information Philosophie* 19(2).

— (2000) *Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26.

Wild, Bettina (2006): *Rafik Schami*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Wrobel, Dieter (o.J.) : *Interkulturelle Literatur und Literaturdidaktik. Kanonbildung und Kanonerweiterung als Problem und Prozess*.

Yousefi, Hamid Reza / Braun, Ina (2011): *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

➤ Quellen aus Internet

Bünting, Karl-Dieter/ Bitterlich, Axel/ Pospiech, Ulrike (2002): *Schreiben im Studium*, URL: www.uni-oldenberg.de, 20.09.2015, 10:28

Bolten/ Jena (2007): *Was heißt „interkulturelle Kompetenz“? Perspektiven für die internationale Personenbildung*. In: V. Künzer/ J. Berninghausen (Hrsg.): *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*. 21-42, URL: www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/..., 26.01.2016, 12:16.

Deardorff, D. (o. J.): *Interkulturelle Kompetenz -Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*, URL: [http://www. Bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms/-bst-dms-17145-17146-2. Pdf](http://www.Bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms/-bst-dms-17145-17146-2.Pdf), 17.01.2016, 21:10.

Fischer, Christian/ Kollegen (o.J.): *Gedanken zur Thematik*, URL: [http://www. Transkulturelle- Kompetenzen.de/.../](http://www.Transkulturelle-Kompetenzen.de/.../), 26.01.2016, 11:07.

Goldring, Luin (2000): *Power and Status in Transnational Social Spaces*. In: Pries, L. (Hrsg.): *Transnationale Migration, Soziale Welt*. Sonderband 12, URL: [http://www. Mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-30.Ppdf](http://www.Mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-30.Ppdf) 30.03.2016, 20:32.

Hellwig, Michael (2004): *Zeitgenössische Migranteliteratur*, URL: [http:// www.buhv.de/.../42-0404-b.pdf](http://www.buhv.de/.../42-0404-b.pdf), 11.03.2016, 10:20.

Kussler, Rainer (o.J.): *Interkulturelles Lernen in Uwe Timms Morenga*. Universität Stellenbosch, URL: <http://www.kussler.net/docs/Morengpb-Acta...> 23.01.2016, 19:44.

Literaturtheorien im Netz. Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften, URL : <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin>, 20.04.2016, 16:13.

Öztürk, Halit (2008): *Professionalität im globalen Dorf: Interkulturelle Kompetenz in der Weiterbildung*, URL: <http://www.erwachsenerbildung.at/magazin/meb08-3.pdf>, 11.03.2016, 10:55.

Trojanow (2009): „*Migration als Heimat*“ *Neue Zürcher Zeitung*, URL: http://www.nzz.ch/nachrichten/kultur/aktuell/migration_als_Heimat_1.4081973.html, 09.02.2015, 20:02.

➤ **Dissertation**

Nader, Alsarras (2010): *Die Orientbilder im Werk Rafik Schamis. Eine literaturwissenschaftliche Untersuchung am Beispiel seines Romans Die dunkle Seite der Liebe*, URL: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/volltext...>, 15.12.2015, 21:17